

**Desenvolvimento da consciência cultural através do álbum ilustrado
nas aulas de língua estrangeira
(Inglês e Espanhol)**

Sónia Raquel de Oliveira Antunes Martins

Relatório

**de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira
(Espanhol) no Ensino Básico e Secundário**

Julho, 2019

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de Especialização: Inglês/Espanhol. Realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Matos e da Prof.ª Beatriz Moriano.

Agradecimentos

Desejo agradecer, em primeiro lugar, às orientadoras deste relatório, Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e Mestre Beatriz Moriano, pelo muito apreciado direcionamento ao longo de todo o mestrado.

Às minhas orientadoras de estágio, na escola secundária Romeu Correia, pelo apoio e partilha de experiências enriquecedoras.

Agradeço, também, às minhas parceiras nesta aventura, M^a João Leitão e Marisa Mendes, por serem a minha âncora ou o meu remo, consoante a necessidade, ao longo destes anos de mestrado.

Do lado pessoal, ao meu marido, pelo amor, companheirismo, incentivo e, sobretudo, por “segurar” o barco durante esta jornada;

Aos meus filhos, Alexandre, Henrique e Margarida, pelas muitas horas em que não pude dar-lhes a atenção que merecem;

À minha mãe, companheira de sempre, deste e de outros caminhos;

A todos os que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do meu percurso académico.

RESUMO

O Desenvolvimento da consciência cultural através do álbum ilustrado nas aulas de língua estrangeira

Este relatório resulta de um exercício de reflexão sobre a prática de ensino supervisionada, levada a cabo ao longo do ano letivo de 2016/17, no agrupamento de escolas Romeu Correia, e com o qual se pretende confirmar a relevância que os álbuns ilustrados, enquanto recurso didático, podem ter no processo de ensino-aprendizagem intercultural, pela sua simplicidade textual e facilidade de interpretação gráfica, mesmo em alunos com dificuldades de compreensão da LE.

A revisão da literatura indicia-nos que o uso de álbuns ilustrados aumenta o envolvimento e a aprendizagem dos alunos, independentemente do nível de ensino.

A utilização de álbuns ilustrados, no ensino, está maioritariamente associada aos níveis do pré-escolar e primeiro ciclo, por serem histórias curtas, com um número mínimo de caracteres e detentoras de ilustrações apelativas. Nos ciclos de ensino seguintes, a sua utilização restringe-se, em grande parte, no incentivo para leitores com dificuldades.

É nossa pretensão apresentar argumentos que comprovem que este tipo de texto é uma mais-valia na desconstrução de preconceitos e estereótipos, promovendo o desenvolvimento da consciência cultural nos alunos do ensino Básico e Secundário.

Palavras-chave: Consciência cultural, língua estrangeira, álbum ilustrado, literacia visual.

Abstract

O Desenvolvimento da consciência cultural através do álbum ilustrado nas aulas de língua estrangeira

This report is the result of a reflection exercise on the practice of supervised teaching, carried out throughout the academic year 2016/17, in the Romeu Correia school group. It aims to confirm the relevance picturebooks, as didactic resources, can have in the intercultural teaching learning process, due to its textual simplicity and ease of graphic interpretation, even in students with difficulties of understanding the foreign language.

The literature review suggests that the use of picturebooks increases student engagement and potential learning, regardless of the level of education.

The use of picturebooks in education is mostly associated with pre-school and first cycle levels, because they are short stories with a minimum number of characters and vivid illustrations. In the following teaching cycles, their use is mostly restricted to the encouragement of hard readers.

It is our intention to present arguments that prove this type of text is an asset in the deconstruction and demystification of prejudices and stereotypes, promoting the development of cultural awareness in elementary and high school students.

Key words: Cultural consciousness, foreign language, picturebook, visual literacy.

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento metodológico e temático.....	3
II. Apresentação e discussão de conceitos-chave.....	6
II.1 Consciência cultural e conceitos associados.....	7
II.1.1 Consciencialização intercultural - <i>Intercultural awarness</i>	12
II.2 Literacia	15
II.2.1 Literacia visual.....	17
II.3 Álbum ilustrado	19
III. Contextualização escolar	27
III.1 Agrupamento de Escolas Romeu Correia.....	27
III.2 Caracterização das turmas de Espanhol	27
III.2.1 7ºA.....	28
III.2.2 9º G.....	28
III.3 Caracterização das turmas de Inglês.....	29
III.3.1 10ºB1.....	29
III.3.2 10ºA1.....	30
III.3.3 11ºA1.....	30
IV. Observação	31
V. A prática letiva	32
V.1 A aula diagnóstica de língua inglesa - 10º.....	33
V.1.1 <i>Eric</i> – Shaun Tan	34
V.1.2 <i>The Red Tree</i> - Shaun Tan.....	37
V.2 Aula diagnóstica de língua inglesa - 11º.....	39
V.2.1 Análise e reescrita de desenhos animados	40
V.2.2 Aula - <i>The Lorax</i> -.Dr Seuss	41
V.3 A aula de diagnóstico de língua espanhola - 9º	42
V.3.1 A aula - <i>Arrugas</i> – Paco Roca.....	43
V.3.2 A aula - <i>Voces en el parque</i> – Anthony Brown	44
V.4 A aula de diagnóstico de língua espanhola - 7º	46
V.4.1 A aula - <i>El globito rojo</i> de Lela Mari	47
V.5 Outros projetos	49

VI.	Conclusões	51
VI.1	Observações finais da investigação-ação	52
VI.2	Discussão dos resultados obtidos	53
VI.3	Limitações do estudo	55
VI.4	Pontos a considerar numa futura investigação-ação.....	57
VI.5	Reflexões finais.....	58
VII.	Referências bibliográficas	60
VIII.	Anexos.....	67
	Anexo I - Estereótipos e ideias preconcebidas.....	68
	Anexo II – Projeto e-pal – exemplos e comentários.....	70
	Anexo III – Questionários iniciais e respetiva análise	73
	Anexo IV– Questionários finais e respetiva análise	77
	Anexo V– Análise dos dados relativos aos questionários a docentes.....	80
	Anexo VI– Exemplos de grelhas de observação usadas.	82
	Anexo VII – Eric - Jornais	83
	Anexo VIII - Resultado da atividade <i>The Red Tree</i>	85
	Anexo IX - Ameaças ambientais	86
	Anexo X - Exemplos dos trabalhos feitos pelos alunos 11º	87
	Anexo XI -Trabalhos dos alunos 11ºA1 sobre a obra <i>The Lorax</i>	90
	Anexo XII – Despierta el artista en ti – atividades.....	92
	Anexo XIII – <i>Arrugas</i> – atividades.....	93
	Anexo XIV – Voces en el parque – textos.....	97
	Anexo XV- Voces en el parque – imagens	98
	Anexo XVI – <i>El globito rojo</i> - trabalhos dos alunos.....	99
	Anexo XVII – Reflexões sobre a regulação e controlo da indisciplina na aula na disciplina de Espanhol 9º ano	102

INTRODUÇÃO

Atualmente, coexistimos e socializamos num mundo sempre marcado pela diversidade cultural. A escola, onde se formam os cidadãos de amanhã, é cada vez mais um espaço multicultural.

Esta diversidade e a exposição a um ambiente onde convivem várias culturas podem ser de uma extrema riqueza se devidamente enquadradas, mas podem, também, tornar-se um obstáculo a uma convivência harmoniosa, se não se promover o diálogo entre elas e a aceitação das suas diferenças.

Torna-se, por isso, fulcral, que o professor consiga suscitar e direccionar os alunos no sentido da consciência intercultural.

Por outro lado, da nossa experiência enquanto alunas e professoras, temos presente a ideia de que nem sempre os alunos participam com entusiasmo em atividades literárias.

A dificuldade no entendimento lexical e semântico, a resistência a ler em grupo, entre outros possíveis motivos, leva a que muitos alunos não tirem partido de uma prática que, a nosso ver, é uma excelente oportunidade de desenvolvimento linguístico e cultural quando aprendemos uma nova língua, já que propicia não só um contacto com costumes e realidades diferentes da nossa, como permite a apropriação de determinadas estruturas de língua através da leitura.

Por este motivo, colocámos a seguinte hipótese: poderiam os resultados ao nível da consciencialização cultural ser diferentes se alterássemos o tipo de textos a abordar? Poderia o recurso a livros de tipo álbum ilustrado fazer a diferença?

A escolha do presente tema prende-se com o potencial didático que os álbuns ilustrados têm no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, doravante designada como LE, por este ser um material autêntico e apresentar várias características a valorizar no ensino da LE. A exploração da imagem pode despertar emoções, sentimentos e a curiosidade no aluno em relação à narrativa. Do igual modo, ajuda na promoção do seu envolvimento, comunicação e participação na discussão dos temas, reforçando o vínculo entre língua e cultura, trabalhando-se a primeira num contexto significativo e promovendo uma leitura crítica do texto. O reconhecimento por parte do

aluno de que a aprendizagem das línguas está relacionada com o mundo real direcionado para a tomada de consciência de que se aprende uma língua com a finalidade de comunicar, de expressar emoções, de conhecer outras culturas, em última instância, para interagir com outras realidades.

Byram (2001) enuncia o conceito de competência intercultural, vinculado à ideia de identidade e interação. O falante intercultural é, de acordo com o autor, aquele que, estando consciente das suas identidades e culturas, é capaz de estabelecer relações entre a cultura da língua materna e as culturas da língua alvo, agindo como um mediador entre elas, sabendo explicar as suas diferenças, aceitando-as e valorizando-as.

O professor tem a oportunidade de, através de discussão e reflexão, explorar com os alunos a noção de competência intercultural, como é apresentada por Byram, e que tem a ver com a capacidade de interação efetiva com pessoas de diferentes culturas, levando os estudantes a reconhecer, apreciar, respeitar e valorizar essa diferença.

Procuramos investigar o conceito de cultura e de interculturalidade e analisar de que modo pode a utilização do álbum ilustrado ajudar na desconstrução de preconceitos e estereótipos. Seguindo as linhas dos documentos oficiais orientadores, será nosso objetivo desenvolver atividades que promovam o diálogo entre culturas.

Para comprovar ou refutar a nossa questão de investigação-ação, interrogamo-nos:

Poderá o álbum ilustrado ser utilizado para promover a consciência cultural dos alunos?

Este relatório final, composto por sete capítulos, pretende responder a esta questão. O primeiro capítulo contém o enquadramento metodológico e temático do relatório. No segundo, apresentamos os conceitos chave do nosso projeto, explicando a sua relevância para o desenvolvimento da consciência intercultural e mostrando algumas das atividades que levámos a cabo no decurso da Prática de ensino supervisionado, que no presente relatório designaremos por PES. No terceiro capítulo, contextualizamos a escola onde decorreu a PES e fazemos a exposição das turmas envolvidas na experiência. O quarto capítulo descreve a fase de observação e recolha de dados iniciais. O quinto contém os resultados da nossa investigação-ação, com as atividades desenvolvidas em encadeamento da questão inicial e os dados obtidos após

as mesmas. Finalmente, no capítulo número seis, tendo como convicção que apenas é possível crescer profissionalmente se alicerçarmos as práticas do dia-a-dia a um exercício de reflexão crítica, fazemos uma reflexão final sobre a nossa PES, o que foi experimentado e de que modo os resultados obtidos defendem a nossa tese sobre a utilização do álbum ilustrado, no desenvolvimento da consciência intercultural dos alunos. As seções sete e oito contêm as referências bibliográficas da pesquisa e os anexos do presente relatório.

I. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E TEMÁTICO

O nosso projeto incidirá na aprendizagem de duas línguas estrangeiras, Inglês e Espanhol, no 3.º ciclo e no ensino secundário e será desenvolvido de acordo com os princípios da investigação-ação.

Dos vários tipos de metodologias de investigação, a de investigação-ação foi a que considerámos mais adequada aos nossos objetivos. Segundo Nunan (2006), este tipo de metodologia é uma importante ferramenta de desenvolvimento pessoal para o professor. Burns (2009) coloca o docente no papel de investigador, num ambiente de experimentação que é a sala de aula, numa perspetiva reflexiva e inquisitiva e justifica o ciclo como a combinação de duas ações/fases. Em primeira instância, a investigação, onde o professor observa e analisa dados e alterações ocorridas no ambiente de sala de aula, no sentido de identificar possíveis problemas ou questões. A segunda, a ação, está relacionada com as atuações do professor, para solucionar ou melhorar as questões identificadas.

Este tipo de abordagem pode conduzir o professor a dois tipos de conhecimento científico, como defendido por Cortesão e Stoer (2001), *“um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador)”*.

No presente caso, enquanto professoras estagiárias, assumiremos o papel de professor-investigador, utilizando os dados recolhidos numa perspetiva reflexiva, cujas conclusões servirão de apoio ou objeção à nossa tese.

A presente investigação, de pequena escala, incidirá sobre atividades e situações ocorridas em contexto de sala de aula, a partir da percepção e observação de todos os intervenientes no processo: discentes, docente, atividades, materiais e sala de aula. O objeto de estudo serão duas turmas de ensino secundário de Inglês, e duas turmas de Espanhol do 3º ciclo de ensino Básico. O objetivo deste projeto, confirmando-se a hipótese, será implementar posteriormente essas mesmas atividades no decurso da nossa própria ação enquanto professores.

Haley et al. (2005), referem como vantagem desta metodologia a conciliação das características da investigação e da ação em simultâneo. A investigação deve ser realizada com a intenção de motivar a reflexão e orientar uma ação de mudança/melhoria, o que implica, por um lado, um plano de investigação e por outro, um plano de ação.

Kuhn e Quigley (1997) propõem um ciclo de investigação-ação com uma primeira fase, na qual se procede à planificação do projeto. A segunda fase corresponde à ação, implementação do projeto e observação. A terceira fase é a da reflexão. Nesta última, o investigador deve refletir sobre a situação estudada, avaliá-la e decidir o caminho a seguir. Se o investigador considerar que não há mudanças a executar, termina a investigação-ação, se houver, o ciclo reinicia-se e irá reiniciar-se tantas vezes, quantas as necessárias, até que os objetivos do investigador sejam atingidos.

Este tipo de investigação-ação processa-se de forma cíclica e proporciona o envolvimento e consequente responsabilidade do investigador na busca de mudanças inovadoras. No presente contexto, dada a finalidade e o limitado tempo para a investigação, os reajustes das ações tomadas poderão não ser totalmente levados a cabo, ficando pendentes de uma nova oportunidade, eventualmente, enquanto professora profissionalizada, após a conclusão do presente mestrado.

Relativamente ao enquadramento metodológico, propomos seguir os pressupostos da investigação-ação, segundo Nunan (1993). De acordo com o autor, um projeto deste tipo pressupõe um processo de tomada de consciência das práticas já levadas a cabo, relativamente à problemática em causa, implementação de uma proposta no sentido de acrescentar mais-valia, seguida de uma autorreflexão por parte

do professor-investigador, no sentido de melhorar as suas próprias práticas, através da tomada de consciência do efeito que estas têm ou não.

No que concerne os métodos escolhidos para recolha de dados que comprovassem ou refutassem a nossa questão de investigação-ação foram contemplados questionários, *feedback* de alunos, e grelhas de observação. Os questionários tiveram como objetivo recolher dados relativos à perspetiva pessoal do aluno quanto à(s) aula(s). As grelhas de observação, implementadas numa segunda fase, tiveram como objetivo recolher dados relativos à perspetiva de um professor, neste caso, da professora orientadora de Inglês e a professora orientadora de Espanhol. O cruzamento destes dois tipos de dados, a perspetiva pessoal do aluno e a perspetiva profissional das orientadoras foram relevantes no nosso processo de autoavaliação e serviram, em alguns casos, de mote para o reajuste e alteração de estratégias e atividades previstas.

Vivemos numa sociedade global, onde os encontros culturais são recorrentes, e parece-nos por isso fulcral o desenvolvimento da competência intercultural.

Desde crianças começamos a tomar consciência das diferenças existentes entre pessoas, ambientes e culturas. De um modo inconsciente, aprendemos que alguns amigos não comem certo tipo de alimentos, que nem todos reagem do mesmo modo ao toque ou ao cumprimento social. Vamos, a par do nosso crescimento, tomando consciência da existência de códigos sociais e culturais diferentes dos nossos, a partir dos meios sociais e da convivência diária com outras realidades. Aprendemos que é importante entender e respeitar essas diferenças e mais ainda, aprendemos experiências e realidades novas. Hoje, muito mais do que há algumas décadas, partilhamos em contexto escolar dessa experiência enriquecedora que é o interagir com outras culturas. Os processos migratórios, cada vez mais comuns das últimas décadas, proporcionam um contexto de sala de aula multicultural.

É importante a abertura e capacidade reflexiva por parte dos estudantes, relativamente às possíveis semelhanças e diferenças culturais existentes entre os pares, numa postura de respeito pela diferença e curiosidade em entender e aprender com essas mesmas diferenças.

No nosso projeto de investigação-ação, procuraremos definir o conceito de cultura e de interculturalidade e estudar de que modo pode a utilização do AI ajudar na desconstrução de preconceitos e estereótipos. Seguindo as linhas dos documentos oficiais orientadores, será nosso objetivo desenvolver atividades que promovam o diálogo entre culturas.

Encontramos, frequentemente, em estudos relacionados com o ensino de línguas estrangeiras, publicados nas últimas décadas, termos como “competência intercultural”, “componente cultural”, “dimensão intercultural”, confirmando a relevância destes aspetos no processo de aprendizagem de uma nova língua, como por exemplo Meyer (1991), Byram e Zarate (1997), ou Bizarro (2005). Do mesmo modo, encontramos referências ao papel importante atribuído à cultura no processo de ensino-aprendizagem de uma língua não só nos autores referidos, mas também em publicações do Conselho da Europa, e no *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001). Igualmente relevante é a publicação da UNESCO com o título *Intercultural Competences – conceptual and operational Framework* (2013).

O *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) refere que é objetivo central da educação em LE a promoção do desenvolvimento da personalidade dos estudantes no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Defende ainda que a língua estrangeira é um dos lugares privilegiados para uma discussão cultural e intercultural, alimentada pelo contacto com as outras línguas do currículo, tendo como foco principal o discurso dos meios de comunicação social. O ponto 5.1.1.3 “A consciência intercultural” do referido documento orientador defende que o conhecimento, a consciência e a compreensão das semelhanças e diferenças entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” levam a uma consciencialização intercultural.

II. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE CONCEITOS-CHAVE

É crucial a definição das palavras-chave e conceitos relevantes relacionados, por um lado, com as noções de consciência intercultural e competência intercultural e, por outro, com os conceitos de AI, em contraste com outras designações como livro

ilustrado, *picturebook* e banda desenhada ou *comics*, que não sendo protagonistas da nossa investigação-ação, poderão ser utilizados em algumas atividades, como texto misto, para despertar o interesse no género.

II.1 Consciência cultural e conceitos associados

Ao refletirmos sobre o mundo contemporâneo, a coexistência de várias culturas e nacionalidades no mesmo espaço, o natural *melting pot* cultural daí advindo, vem-nos à memória uma frase de Martin Luther King (1963):

“We have inherited a large house, a great “world house” in which we have to live together—black and white, Easterner and Westerner, Gentile and Jew, Catholic and Protestant, Moslem and Hindu—a family unduly separated in ideas, culture and interest, who, because we can never again live apart, must learn somehow to live with each other in peace.”

O discurso, proferido na década de 60, continua lucidamente atual no presente. A necessidade de coexistência física e cultural implica, cada vez mais, não só a aceitação, mas sobretudo o procurar compreender e aceitar as diferenças.

O QECR defende que a língua não é apenas um aspeto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais. O mesmo documento refere ainda que a consciência intercultural abarca a consciência do modo como cada comunidade surge na perspetiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. Mesmo ao interagir com alguém com quem partilhamos a língua, há a necessidade de adaptar o discurso ao contexto mental e social do interlocutor. Esta necessidade de consciencialização é mais premente ainda, quando falamos de comunicação numa língua aprendida após a primeira língua ou língua materna, a que designaremos no presente relatório de L2, a partir deste ponto. Estando perante uma cultura diferente, é importante estar aberto e recetivo a reconhecer e aceitar perspetivas diferentes, sem juízos e preconceitos. A consciência cultural passa por superar a barreira dos estereótipos comumente atribuídos a uma dada cultura, através da consciência das representações que temos do Outro e que os outros têm de nós. Este processo ocorre a partir do momento em que o estudante de uma L2 toma consciência da existência de

diferenças culturais para além das sociais e começa a examinar e refletir sobre as suas próprias normas, valores e atitudes. Enquanto falantes nativos de uma dada língua, estamos muitas vezes alheios às características da mesma.

O desenvolver de uma consciência cultural implica o reconhecimento e entendimento das condicionantes culturais do nosso próprio comportamento e maneira de pensar, aquilo que Hall considera ser a nossa “cultura escondida” (1959).

Cada um de nós, vê, interpreta e avalia as coisas de maneira diferente. O que é adequado numa cultura é, muitas vezes, inadequado noutra. Os mal-entendidos tendem a aparecer, quando há a tentativa de interpretar as realidades do Outro, através da nossa própria realidade.

Esta tomada de consciência, segundo a noção de *savoir-être* de Byram (2013), está ligada à ideia da identidade pessoal de cada um, caracterizada pelas atitudes, motivações, valores e crenças individuais. Spitzberg & Changnon (2009, p.7) definem a competência intercultural como:

“Appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive and behavioral orientations to the world”.

O conceito de interculturalidade, de acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes, pressupõe um tipo de relação estabelecida intencionalmente entre culturas, defende o diálogo e o encontro entre elas, a partir do reconhecimento mútuo dos seus respetivos valores e modos de vida. Não se pretende fundir as identidades das culturas envolvidas numa identidade única, mas sim reforçar e enriquece-las criativa e solidariamente. O conceito inclui também as relações estabelecidas entre pessoas de diferentes origens étnicas, social, profissional, sexo, etc. dentro das fronteiras de uma mesma comunidade.

A UNESCO (2013) define *intercultural competence* as the “abilities to adeptly navigate complex environments marked by a growing diversity of peoples, cultures and lifestyles, in other terms, abilities to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (2013, p. 5). Na educação, esta atitude apela sobretudo ao desenvolvimento de valores sociais.

O termo consciência cultural, de acordo com Byram (2004), na *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, é um conceito surgido na década de 80 e 90. Este termo relaciona-se especialmente com as línguas, mas mais que isso, está intrinsecamente ligado ao interesse, no que respeita à diferença cultural e à relação com “o Outro”.

O papel reflexivo do falante é uma noção surgida com o termo consciência cultural e pressupõe que a tomada de consciência das práticas ou conceitos de outras culturas é relevante para o conhecimento da própria cultura e identidade.

O termo interculturalidade foi introduzido explicitamente no currículo de várias disciplinas como parte integrante do conteúdo relacionado com procedimentos e atitudes, valores e normas.

Segundo a definição do Conselho da Europa (2014), a competência intercultural é uma combinação de atitudes, conhecimentos, compreensão e capacidades aplicadas através da ação, permitindo a cada um/a, individualmente ou em conjunto, compreender e respeitar as pessoas que são vistas como tendo afiliações culturais diferentes das suas; responder de maneira adequada, eficaz e respeitosa ao interagir e comunicar com essas pessoas; estabelecer relações positivas e construtivas com elas; compreender-se a si próprio e as suas afiliações culturais múltiplas, através de encontros com a “diferença” cultural.

Guilherme, na *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* define o termo competência intercultural como a capacidade de interagir efetivamente com pessoas de culturas que reconhecemos como diferentes da nossa. Guilherme (2004, p. 297).

Byram & Fleming (1998), classificam o *intercultural speaker* como alguém com conhecimento não só da sua própria cultura, mas também de outras e que é capaz de descobrir e interagir com pessoas de outros contextos sociais, mesmo com aqueles para os quais não foi preparado.

As culturas partilham e diferem simultaneamente em vários aspetos, como credos, hábitos e valores. Por um lado, dá-se a partilha de uma cultura generalista e por

outro, existem diferenças ao nível da cultura específica, como defendido por Brislin e Yoshida (1994, pp 37-55).

Durante o nosso projeto de investigação, no caso específico do Inglês, não considerámos haver uma tomada de consciência perceptível por parte dos discentes, no que respeita a grandes diferenças culturais, na abordagem dos vários materiais e atividades propostos. Isto deve-se, provavelmente, à existência de um contacto diário com a língua e cultura inglesas, quer através da música, filmes e séries que retratam sociedades e locais falantes da língua e que levam ao reconhecimento e entendimento de tradições e expressões idiomáticas que, de outro modo, causariam estranheza.

No caso da língua espanhola, não obstante a menor distância geográfica, o contacto com a língua e a cultura não é tão frequente e isso refletiu-se na perceção da diferença cultural por parte dos alunos, verificada nas suas reações, face à exposição de determinadas situações socioculturais de contexto hispânico. No sétimo ano, a nossa aula de diagnóstico, ocorrida em dezembro, teve como tema *tradiciones navideñas – diferencias entre Portugal y España*. No decorrer da aula de noventa minutos, foi notória a curiosidade face aos símbolos natalícios, bem como o entusiasmo perante a diferença no destinatário da carta de pedido de presentes ou a data de receber os mesmos. No capítulo VI, apresentaremos algumas imagens das atividades levadas a cabo, bem como as nossas reflexões sobre a aula.

A proximidade linguística entre a língua de origem e a língua espanhola, pode gerar algumas confusões semânticas, devido aos chamados “falsos amigos”. Na turma do nono ano, uma das atividades levadas a cabo no âmbito do nosso projeto foi precisamente um jogo em que os alunos faziam a correspondência entre alguns termos espanhóis e o seu equivalente em português. Esta atividade gerou uma adesão muito positiva por parte dos alunos que acharam graça às aparentes semelhanças em significados tão distintos, tendo originado uma interessante “chuva” de ideias sobre os “falsos amigos” encontrados e as piadas que se podem fazer com esses mal-entendidos lexicais.

Os resultados desta atividade foram alvo de análise e reflexão da nossa parte, e podem ser consultados no capítulo VII.

Em *Teaching and Assessing Intercultural Competence* (1997), Byram defende que a aula de LE deve concentrar-se em dotar os estudantes com os meios de compreender e analisar quaisquer práticas e significados culturais que encontrem, independentemente do seu status na sociedade (ob. cit: pp.18-19). Para o autor, a consciência cultural é a competência do falante de interagir na sua própria língua, com um falante de outro país e outra cultura que se expressa em LE. O falante nativo recorre aos seus conhecimentos, demonstra interesse pelo outro e interpreta e relaciona aspetos das duas culturas (ob. cit.:70-71).

Smith, Paige e Steglitz (1998) apresentam uma definição de *effectiveness* e *appropriateness*, em que defendem que a comunicação é apropriada quando vai ao encontro do contexto certo, isto é, quando é apresentado o contexto adequado num processo comunicativo. A assertividade da mensagem surge quando as necessidades de todos os intervenientes estão satisfeitas e o objetivo da comunicação foi transmitido e entendido com sucesso. Dependendo do tipo de relação entre o próprio e o Outro, a adequação e a assertividade da comunicação podem ter maior ou menor sucesso. No decurso da atividade sobre os “falsos amigos”, levada a cabo em Espanhol, verificámos que o contacto com a cultura hispânica é menor do que com a cultura britânica, onde há, inclusivamente, a adoção de algumas expressões de língua inglesa no discurso dos alunos, facilitando a assertividade comunicativa.

Byram (2013) defende que a escola deve fazer a ponte entre o currículo escolar e as experiências e competências previamente adquiridas pelos estudantes.

Isto significa que os resultados da aprendizagem individual serão sempre diferentes em cada aluno. As diferenças sociais e culturais de cada um condicionarão e influenciarão o modo como vão entender a cultura da LE, no sentido em que estão subordinados ao meio que os rodeia, às experiências vividas, aos seus saberes.

Byram e Zarate consideram que o objetivo a alcançar pelo estudante de uma língua-cultura estrangeira é o de alcançar o perfil do falante intercultural: alguém que atravessa fronteiras de propriedade cultural e valores simbólicos (Byram e Zarate, 1997). O falante intercultural negocia entre duas ou mais pertenças culturais, não necessariamente limitadas a cultas nacionais, e tem por isso que mediar entre as suas

próprias identificações políticas, sociais e culturais e as do Outro. Este processo de mediação desenvolve uma visão crítica mais aberta do mundo em redor.

II.1.1 Consciencialização intercultural - *Intercultural awarness*

De acordo com o modelo de Byram (1997), entende-se por consciencialização intercultural - *Intercultural awarness* - a tomada de consciência da identidade pessoal, o reconhecimento e aceitação, não só das suas atitudes, motivações, valores e crenças individuais, mas também o das atitudes, motivações, valores e crenças individuais do Outro.

É necessário estarmos despertos e atentos, de forma consciente, à diversidade ao nosso redor, sendo a reflexão o principal vinculador de consciencialização de uma realidade multicultural e que de outra forma permaneceria na sombra da nossa perceção. O autor defende a promoção de atividades que impliquem a reflexão dos alunos na comparação de experiências e perspetivas entre a sua própria cultura e as culturas de contacto, sendo que por cultura de contacto se entendem todas aquelas diferentes da sua, com que o aluno tenha convivência nas aulas e no seu dia-a-dia.

Tomalin e Stempleski (1993, p.5) defendem que a consciência cultural abrange três qualidades: a consciência do próprio comportamento induzido pela cultura; a consciência do comportamento culturalmente induzido de outros; a capacidade de explicar o próprio ponto de vista cultural. Se não houver uma atitude de reflexão em que, por um lado se relativizem as próprias atitudes e por outro se valorizem as atitudes do Outro, não podemos falar de interculturalidade. Quanto maior for a compreensão dos comportamentos e crenças de cada um, melhor resultam as diferentes formas de organização e construção culturais e sociais.

Os *programas de Inglês* referentes à formação específica de cursos científico-humanísticos, nível de continuação do 10º ano e 11º ano (Moreira, A. et al., 2003), seguem as orientações do QECR. As *Metas curriculares de Inglês* (Cravo, A et al., 2013) identificam entre os sete domínios de referência da língua, *Intercultural Domain*. O documento refere que a língua não deve ser ensinada de forma descontextualizada ou

isolada. Pelo contrário, os autores propõem que sejam exploradas áreas de interesse do aluno que o possam envolver enquanto ser humano.

À semelhança dos programas de Inglês, também os documentos referentes à formação específica de cursos científico-humanísticos e do 3º ciclo de ensino Básico de Espanhol (Ministério da Educação, 1997), seguem as orientações do QECR, adotando uma metodologia orientada para a ação onde a língua é o instrumento privilegiado de comunicação e o aluno o centro da aprendizagem. A capacidade de comunicar numa língua estrangeira e o conhecimento da mesma pode proporcionar ao aluno uma melhor compreensão da língua materna, no sentido em que se promove a reflexão sobre o funcionamento de cada uma. Simultaneamente, o contacto com outras culturas, quer através da língua, quer de uma abordagem intercultural, deve favorecer o respeito por outras formas de pensar e atuar, e oferecer a ideia de uma visão mais ampla e rica da realidade. Isto implica que, no sentido de desenvolver uma consciencialização cultural, os alunos devem aprender sobre diferentes países e culturas, através do contacto com materiais autênticos na L2, como jornais, revistas, livros, programas de televisão, contacto com falantes nativos, em pessoa ou, por exemplo, por correspondência (email).

Para Byram, a Competência Comunicativa Intercultural integra quatro dimensões: atitudes, conhecimento, aptidões e consciência cultural crítica, as quais são interdependentes, inter-relacionando-se e interagindo entre si, em situação de interação intercultural, como demonstra a figura seguinte:

	SKILLS interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
KNOWLEDGE of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	EDUCATION political educational critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	ATTITUDES relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	SKILLS discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (Byram, 1997, p. 34)

O conhecimento (*Knowledge*) engloba o saber sobre os grupos sociais, produtos e práticas culturais, do próprio país e do país do interlocutor, contribuindo para aprofundar o próprio conhecimento sobre os processos de interação, sejam eles individuais ou não.

As atitudes (*Attitudes*) não se limitam à adoção de comportamentos positivos perante o Outro e a diversidade ou a diferença. É necessário que o aluno esteja disposto a olhar sob outras perspectivas, a aceitar crenças e práticas culturais diferentes das suas, revele curiosidade, disponibilidade, abertura e respeito para com o Outro. Deve procurar e aproveitar oportunidades de contacto com o Outro, revelando interesse em descobrir outras perspectivas de interpretação sobre aspetos que lhe são familiares ou não, quer na sua cultura quer em outras.

As Capacidades (*skills*) de interpretação e relação interagem com a capacidade de interpretação de factos e acontecimentos de outra cultura que possam surgir na interação com um interlocutor ou documento. Assim, o aluno será capaz de explicá-los e relacioná-los com outros, ajustando conhecimentos previamente adquiridos. No caso de documentos, como os livros, ou álbuns ilustrados, o aluno pode interpretar ao seu ritmo, não estando sujeito às exigências que ocorrem da interação em tempo real. Em relação às capacidades de descoberta e interação, estes remetem para a capacidade de identificar acontecimentos relevantes num ambiente não familiar e tirar o seu significado, as suas conotações, relacionando-os com outros, bem como para a capacidade de gerir possíveis constrangimentos em circunstâncias específicas com determinados interlocutores.

Finalmente, a consciência cultural crítica político-educacional e (*political educational critical cultural awareness*) refere-se à capacidade para avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos, tanto no seu país como em outras culturas. Segundo Byram, este *savoir s'engager* é significativo e aproxima a competência de comunicação intercultural da educação para a cidadania intercultural.

Todos estes elementos estão interligados, pois se por um lado é necessário recorrer a conhecimento prévio para interpretar, relacionar, medir a distância entre si e o Outro, interagir e avaliar criticamente, por outro, essas atitudes aprofundam alargam

o conhecimento em todas as dimensões, numa dinâmica complexa e de influência mútua. O estudante de línguas deve ter a consciência de que o código linguístico que está a aprender traz consigo condicionantes culturais que vão inferir no sucesso ou insucesso da comunicação. É por isso fundamental que o estudante abarque a aprendizagem de uma LE numa perspectiva aberta e esteja recetivo a novas realidades, assumindo a consciência de que o código linguístico que está a aprender traz consigo condicionantes culturais que vão inferir no sucesso ou insucesso da comunicação.

O autor promove a ideia da necessidade de aprender a língua estrangeira com vista à comunicação intercultural, ou seja, aborda a necessidade de sermos entendidos e de nos fazermos compreender em situações de contacto com culturas diferentes. Esta alteração significa que o estudante não só prende um código linguístico, mas deve procurar conhecer as semelhanças e diferenças culturais entre a sua cultura e a que está a estudar.

Bergmann (2002, p.64) afirma que a língua é um dos códigos que melhor representa a cultura de um povo. O autor defende que, por estar contemplada na área de conhecimento das ciências humanas, a aprendizagem de uma língua adquire um carácter individual e único, porque exige processos cognitivos que estão diretamente ligados à experiência de vida de cada indivíduo. Torna-se assim indispensável conhecer a comunidade na qual a língua-alvo está inserida.

Enquanto docentes, tomamos consciência da relevância da cultura na aprendizagem de uma língua estrangeira ao observar nos alunos a falta de informação e conhecimentos sobre outros povos ou a facilidade com que assumem ideias estereotipadas. No anexo I - Estereótipos e ideias preconcebidas, partilhamos alguns exemplos com os quais contactámos durante a PES.

II.2 Literacia

A leitura, enquanto domínio de competências que inclui o uso, reflexão e compreensão de textos com recurso a diferentes linguagens: verbal, visual, sonora, assume um papel fundamental, não só nos processos de aprendizagem, mas ao longo da vida e no pleno exercício da cidadania. Por isso, é de importância crucial promover

desde cedo o gosto pela leitura e incentivar os alunos a fazer uma interpretação efetiva e crítica do que leem.

No decurso da nossa investigação tentamos demonstrar que o recurso específico da literacia visual vai “permitir aos alunos analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir das relações estabelecidas entre saberes que circulam pelos ‘textos’ orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, em especial, aqueles vinculados às imagens que saturam as representações mediadas pela tecnologia nas sociedades contemporâneas” (Hernández, 2007, p. 22).

Nas aulas de LE, além de potenciar o desenvolvimento do linguístico, pretendemos confirmar que este recurso fomenta um contacto com diferentes realidades sociais e culturais e é uma mais-valia na aprendizagem da cultura de uma nova língua.

Como adianta o New London Group (1996), ter competências em literacia permite a uma pessoa compreender melhor o mundo que a rodeia, assim como dar respostas a solicitações de natureza social, técnica e profissional.

Nos dias de hoje, a literacia é uma exigência inerente à própria sociedade e uma condição de inclusão. A falta da capacidade de compreender, analisar, refletir, interpretar e inter-relacionar informação, limita a capacidade de atuação em sociedade.

Soares (1998 p. 43) caracteriza a literacia como um processo amplo e de competências alargadas. Literacia corresponde ao *“estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. (...) é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”*.

Um dos pontos contemplados nos programas de aulas de língua estrangeira é a leitura de uma obra extensiva. Esta obra, na maioria das vezes é definida pelo professor, havendo também algumas situações em que a escolha é feita pelos alunos, a partir de um leque de opções. Não obstante a sua importância, este ponto nem sempre é abordado da melhor forma. Para melhor identificarmos o modo como é tratada a leitura

extensiva pelos professores de línguas, recorreremos a um questionário *online*, via Google docs: (Anexo V- Análise dos dados relativos aos Questionários)

O recurso a este breve inquérito permitiu-nos algumas reflexões. A leitura extensiva contemplada nos programas é valorizada pelos docentes, embora a abordagem nem sempre seja a mais adequada por ser feita de modo descontextualizado. As obras extensivas, à semelhança de qualquer material explorado em aula, devem ser apresentadas de modo a que se enquadrem na temática/unidade a ser estudada. Desse modo são uma mais-valia porque se apresentam aos alunos como um texto com sentido. A exploração de uma obra de leitura extensiva é uma atividade rica que permite desenvolver o léxico e aumentar a exposição à língua. Dificuldades na interpretação de vocabulário podem ser ultrapassadas com estratégias de leitura em grupo ou recurso a dicionário. A prática recorrente de leitura, enquanto atividade escolar, tem papel de relevo ao colmatar possíveis lacunas nos hábitos de leitura de alguns alunos.

Se, enquanto docentes, acreditamos que o desenvolvimento de atividades de leitura em sala de aula é muito importante, nas aulas de língua estrangeira parece-nos uma atividade fulcral como potenciador de exposição cultural e aquisição de estruturas gramaticais. Mais ainda, pelo seu cariz narrativo e descritivo de contextos, pessoas, situações, locais, facilita a perceção por parte do aluno do contexto sociocultural da língua estrangeira.

II.2.1 Literacia visual

A imagem é uma poderosa ferramenta cujo poder, segundo Calado (1999), se encontra não só na sua capacidade de convencer, no sentido em que fomenta a verosimilhança, por ser algo visível, mas também na sua capacidade de comover, devido às suas características de expressividade e sentido apelativo. A imagem prende o olhar, desperta o prazer e desencadeia a evocação. Como defendido por Cuadrado (1999, p.19) a utilização de imagens enriquece as possibilidades metodológicas e pode ser utilizada em qualquer fase de uma aula. Dependendo do objetivo específico delimitado pelo docente, se a imagem for bem selecionada irá focalizar a atenção dos alunos no contexto adequado.

Corbett (2003, p.140) afirma que o recurso a imagens em contexto de sala de aula de línguas estrangeiras é muitas vezes limitado a atividades de atribuição de significados ou de contextualização temática e/ou linguística.

A informação que as imagens comportam é muitas vezes desvirtuada e é-lhes atribuída uma função meramente ilustrativa do texto que acompanham, quando, se exploradas adequadamente podem veicular informação que complementa, explica ou contradiz as palavras escritas.

Atentos a essa potencialidade, alguns autores, como por exemplo Kress & Leeuwen (2006, p.17), têm proposto uma nova abordagem que permita aos alunos abordar a análise da imagem, desenvolvendo assim a literacia visual, defendendo que apesar de a maioria dos textos explorados nas escolas envolverem naturalmente uma interação de texto escrito, imagens e outros elementos gráficos ou de som, não são desenvolvidas atividades que permitam analisar textos multimodais deste tipo. Kress & Leeuwen defendem a necessidade de uma “alfabetização visual”.

Esta necessidade é defendida por outros autores, como Dondis (1991, p. 12) “nos modernos meios de comunicação acontece o contrário. O visual predomina, o verbal tem a função de acréscimo”. Quando falamos de alfabetização visual, não nos referimos a um código tão lógico e formal como a aprendizagem da linguagem. Esta alfabetização implica a capacidade de exprimir através do código linguístico, aquilo que experienciamos através do olhar, ou como diz Catalá (2000, p.15) “a alfabetização visual significa, portanto, aprender a conhecer os fenômenos visuais, ou seja, aprender a expressar verbalmente o que se produz visualmente”.

Atividades de exploração da literacia visual são, como justificado no ponto anterior, fortes aliadas nas atividades de ensino-aprendizagem de uma língua.

O conceito de literacia visual, apesar de ter aparecido nos EUA no final dos anos 60 é um termo relativamente recente em Portugal, tendo aparecido em 2001 na publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Até então, esta conceção estava unicamente ligada à capacidade de ler e escrever. No documento define-se a literacia nas artes, é assim que o conceito é apresentado, indicando que “...pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens

das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele” (Ministério da Educação, 2001:150).

Farrel et al. (2010:200) defendem nos álbuns ilustrados, a ausência ou curto recurso da linguagem escrita facilita o envolvimento dos alunos, inclusivamente os mais reservados ou com dificuldades de expressão na LE, porque lhes permite uma análise visual de adequação da realidade observada com aquela conhecida ainda antes de tentar decodificar a LE. A contextualização visual criada pela observação inicial ajuda o aluno na decodificação linguística da LE.

II.3 Álbum ilustrado

Álbum ilustrado, livro ilustrado, *picturebook*, banda desenhada ou *comics*, são termos que surgem recorrentemente na pesquisa bibliográfica para o presente projeto. Surgem enquanto designações para um tipo de texto multimodal, que se caracteriza pela forma como a obra se constrói, baseada não só em texto, mas também numa linguagem visual com significado complementar, ou não, ao texto escrito.

Walsh (2004) define texto multimodal como aquele que proporciona mais do que um “modo” e obtém o seu significado através da sincronização de modos. Um texto multimodal pode incorporar linguagem escrita ou falada, imagens paradas ou em movimento, pode ser exibido em papel ou em ecrã eletrónico e pode anexar som. Walsh (2004) identifica enquanto tipos de textos multimodais impressos: *picturebooks*, jornais e revistas. Esta definição permite-nos, partindo do hiperónimo “texto”, remeter para hipónimos diretamente relacionados com os conceitos chave da nossa investigação, que apresentamos de seguida.

O conceito de álbum ilustrado que temos a intenção de estudar nem sempre surge definido de forma consensual nos autores consultados. Serafini & Giorgis (2003) definem-no como um livro onde texto e ilustração trabalham em harmonia para criar significado. Eric Rohmann (2002), no discurso de aceitação da Medalha de Caldecott

pela obra *My Friend Rabbit* salienta que o AI é o único formato que apresenta uma história através de imagens e palavras.

Barbara Bader (1976:1), citada por Sandie Mourão indica que *“A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page”*.

São várias as designações para um género caracterizado pelo papel que a linguagem visual representa na construção e na leitura da obra. Algumas definições são pouco precisas relativamente às diferenças entre os vários tipos de texto misto. No entanto, ainda que seja difícil estabelecer limites exatos, tentaremos clarificar estes termos procurando justificar a escolha de “álbum ilustrado” em detrimento de outros termos.

Manacorda (1976) define banda desenhada como uma sequência narrativa formada por vinhetas ou quadrados dentro das quais se podem integrar textos linguísticos ou alguns sinais que representam expressões fonéticas (*boom, crash, bang*, etc.). Este tipo de texto tem muitas vezes a particularidade de fazer parte de uma coletânea.

Na maioria dos textos de banda desenhada é necessário ler toda a história, ou grande parte, para conseguir entender o seu significado. A mancha gráfica da banda desenhada apresenta-se com vários quadradinhos condensados na mesma página, cada um acompanhado por um ou mais balões de texto. Neste tipo de publicação, o texto não faz sentido sem a imagem que o acompanha e vice-versa, e por esse motivo, este género não corresponde ao que pretendemos.

Linden (2011) caracteriza o livro ilustrado como uma obra em que as imagens são predominantes relativamente ao texto escrito, que pode mesmo estar ausente.

O autor questiona inclusive se texto e a imagem fazem mais do que repetir, completar ou contradizer-se mutuamente. Linden aponta a possibilidade de o texto e a imagem serem manifestações independentes um do outro. Ou seja, uma imagem, ainda

que acompanhe um texto, pode dar uma informação diferente da que o texto escrito expõe.

Segundo o Instituto Nacional de Tecnologias Educativas y de Formación del Profesorado (2012), a definição de livro ilustrado é o conjunto da imagem gráfica e do relato literário, em que de algum modo ambas as manifestações artísticas se complementam. O texto do livro ilustrado é autónomo e sustenta-se por si, mesmo que as imagens sejam retiradas. Neste caso, ainda que o texto tenha sentido sem a imagem, se retirarmos a imagem estamos perante um texto simples, e o que se pretende é explorar a dualidade do texto com a imagem pelo que enquanto género, não é o termo adequado ao nosso projeto.

Rohmann (2003) numa entrevista para a American Library Association states, afirma que o AI é um objeto físico- o leitor segura o livro com as mãos e pode folheá-lo ao seu próprio ritmo. O autor defende que *“ler um livro envolve a visão, a mente e a mão. Quando o leitor vira uma página a imaginação preenche os momentos entre páginas refletindo na imagem que viu.”*

Rohmann consegue apresentar, com uma simplicidade engenhosa, o papel da imaginação na antecipação, na construção de possíveis desenrolares para a narrativa, no visualizar o que não foi desenhado ou escrito. O leitor detém-se nas imagens e, quando inicia a leitura, vai antecipando as possíveis ligações entre o que viu na imagem e a narrativa que lê. O autor defende que um AI é um ato colaborativo entre o autor e o leitor. Sem o leitor, a obra ficaria incompleta.

Colomer (1996) defende que o que caracteriza o AI é a utilização de dois códigos: imagem e texto, para contar uma história. Há um conjunto harmonioso de ilustração e texto. Em alguns casos pesa mais a imagem e noutros a palavra. Trata-se, pois, de um tipo de livros que procuram uma comunicação com o leitor através de uma dupla via, a da ilustração e a do texto escrito. Este conceito proporciona a inferência e interpretação de sentidos que os alunos fazem ao observar uma imagem. O campo visual estimula a curiosidade e estimula a imaginação dos alunos podendo ser mais apelativo que um texto meramente escrito.

O termo álbum ilustrado, *picturebook*, *real picturebook* (Dunn 1998) ou *story book* (Ellis & Brewster, 2002), será então um livro em que as imagens assumem um papel tão importante ou ainda maior do que as palavras que contam a história. São normalmente do tipo monográfico e possuem, regra geral, um número limitado de páginas. Wolfenbarger e Sipe (2007) afirmam: *“in a picturebook, words and pictures never tell exactly the same history”*.

Esta ideia de palavras e imagens coexistirem, podendo contar a mesma história ou apresentar aspetos diferentes da mesma narrativa foi um aspeto que considerámos deveras interessante para explorar em contexto escolar e influenciou a escolha do AI como ferramenta para a experiência em curso.

Seguindo a ideia defendida por Bader, (1978, p.1) o AI pode ser visto como um documento social, cultural e histórico; um tipo de arte dependente de imagens e palavras em coexistência, e nesse sentido, com um potencial muito mais abrangente que ser destinado apenas a crianças. As potencialidades geradas ao aliar imagem e texto geram uma dinâmica de interpretação e criação de sentido única. Cada um destes aspetos carece de leitura e interpretação própria e nem sempre a história que narram é a mesma. O leitor tem que procurar apoio num, noutro ou nos dois, para obter sentido. Como justifica Mourão (2009, s/p)

“Pictures and words are partners in picturebooks: I like to think of them both as texts. A visual text and a verbal text that are both read. And what is so exciting about these two texts is that they do not always tell the same story. Sometimes they do, sometimes they don't.”

A autora reconhece a existência de vários tipos de álbuns ilustrados, com imagem e palavras ou com recurso apenas à imagem. Existem os tradicionais álbuns ilustrados para bebés e crianças, mas existe também uma grande variedade de obras destinadas a um público alvo de adolescentes e adultos. Não obstante estes aspectos, o mais importante, citando a autora, *“for those of us who use picturebooks in English classes, they provide our students with authentic multimodal content to motivate them to understand and use English”*.

Considerando o potencial oferecido pelo estímulo da imaginação com este tipo de texto, justificado nos vários autores citados anteriormente, parece-nos uma mais-valia a sua utilização para suscitar o desenvolvimento da consciência intercultural nos jovens. Quando uma criança, ainda iliterata, pega num AI, concentra-se nas imagens. Não adianta tentar virar a página enquanto estão ainda a observar as imagens porque vão parar-nos e querer continuar a ler o que veem. Só quando já tiraram um sentido, tirar um contexto, da imagem em causa, vão querer seguir para a página seguinte.

Gradualmente, ao expor as crianças a diferentes tipos de livros ilustrados ajuda a desenvolver a suas capacidades de observação e decodificação visual.

Dunn (2008, p.7) refere que as ilustrações nos livros ilustrados não são apenas para apoiar a compreensão da linguagem, mas que elas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de decodificação visual. Mourão (2003, p.5) incentiva os professores a permitir que as crianças interajam com um livro de figuras, durante a atividade de contar histórias, usando as ilustrações para estimular o uso da linguagem.

Quando expomos um aluno de LE a um AI, a sua atenção inicial irá provavelmente concentrar-se nas imagens, que consegue descodificar num processo mental feito na língua de origem, num processo semelhante ao que ocorre com as crianças. A interpretação do texto em LE será feita numa interligação entre o que se lê e o que se observa, sendo que a interpretação visual feita irá apoiar na interpretação colmatando eventuais falhas lexicais do aluno.

Como referido anteriormente, o nosso primeiro contacto com outras culturas ocorre muitas vezes de modo indireto, através dos media e do contacto com a própria LE. Assim, coloca-se a questão de quais os fatores que influenciarão a visão que o aluno tem do mundo alvo e que elementos despoletam uma mudança na visão desse mundo, durante o processo de aprendizagem de LE.

Mourão salienta que a nossa experiência imediata com o mundo alvo é substituída por eventos de participação interior, isto é, ao nível da nossa imaginação. O estudante cria um “cenário fictício” do mundo alvo no qual projeta os conhecimentos e experiências do seu próprio mundo juntamente com a informação que vai descobrindo

e aprendendo acerca da cultura estrangeira. Todo este processo de construção cénica mental assemelha-se ao modo como abordamos a leitura de livros ficcionais.

No processo de aprendizagem de uma nova língua, o aluno tenderá a partir do conhecimento da sua própria cultura e a projetar uma imagem ficcionada da(s) cultura(s) em estudo. A imaginação e a criatividade, entre outros aspetos, farão com que numa mesma turma cada aluno crie uma imagem diferente da nova cultura. Essa imagem será revista e alterada sempre que o aluno evolui nessa aprendizagem, o que implicará um reajuste dos seus conhecimentos e ideias preconcebidas.

O recurso ao AI permite explorar quer imagem quer texto em simultâneo, quer apenas um dos dois. Através da imagem podemos despertar nos alunos a capacidade de imaginar o que não está expresso no texto, e pela leitura do texto podemos imaginar o que não está explícito na imagem. Podemos dizer que as ilustrações dilatam o sentido da narrativa e a narrativa estimula a imaginação do leitor, que imagina um cenário além do que está escrito.

Tal como expressam Hoster, B. y Gómez, A. (2013, p.11) ainda que o texto induza ao avanço da ação, as ilustrações tendem a convidar o leitor a deter-se e contemplar os detalhes da cena.

Tivemos a oportunidade de experimentar e comprovar esta teoria, durante a nossa investigação, numa aula de Espanhol, onde metade da turma trabalhou um excerto de um texto e a outra metade da turma explorou as imagens, numa busca de sentidos e significados, como apresentaremos mais adiante nas reflexões da nossa prática.

Pretendemos estimular a imaginação através da imagem criando empatia, curiosidade, ligação, levando os alunos a idealizar legendas, propor situações, elaborar textos. Por outro lado, tentámos também através da leitura levar os alunos a imaginar cenários, personagens, desconstruindo ideias pré-concebidas e procurando ~~de~~ ideias alternativas ao “mundo conhecido”.

Graham, citado por Matos & Lopes (2016, p. 108) defende que os detalhes e valores estéticos dos *picturebooks* são essenciais para a aquisição de respostas significativas e a identificação de personagens num determinado nível, no sentido de

evitar generalizações e estereótipos. Esta abordagem propicia a criação de empatia, compaixão e diálogo intercultural e motiva alunos e professores a refletir criticamente sobre suposições, imigração e diversidade.

A nossa experiência pessoal de leitura diz-nos que uma história pode ser lida apenas com recurso ao texto, mas se o mesmo for acompanhado de ilustrações, o seu significado será diferente; mais do que a leitura da história narrada, há na observação e na interpretação das imagens detalhes e inferências que enriquecem a experiência da história narrada. Mata (2010) refere que a leitura de um AI exige prestar a mesma atenção a ambas as linguagens e o sentido de uma história surge das informações fornecidas por cada uma delas e do modo como o leitor as desenvolve. A leitura é feita a par da observação visual. Não podemos ver as linguagens escrita e visual como dois processos distintos ou sequenciais em que primeiro se lê o texto para depois analisar a imagem. A compreensão, o entendimento, o despertar das emoções é feito em simultâneo. Observamos e lemos em atos inseparáveis e cooperativos, ainda que um possa preceder uns segundos o outro.

É nossa intenção despertar nos alunos, através do AI, a consciência da existência de uma diversidade cultural e social, entre o “seu mundo” e o mundo de contacto com a LE, nomeadamente no que respeita a crenças, hábitos e costumes. Para o efeito planificámos e levámos à prática aulas onde, através de atividades de inferência de significado e interpretação imagética e textual, procuramos suscitar nos alunos a consciência de que existe uma grande variedade de culturas e que, para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos, é fundamental aprender a desenvolver a capacidade de reconhecer, aceitar e valorizar as diferenças e semelhanças entre culturas.

É nosso intento estimular a consciência dos estudantes, desconstruindo eventuais estereótipos através do desenvolvimento do pensamento crítico e da consciencialização intercultural com recurso ao AI, com vista a responder à nossa questão inicial e comprovar a tese de que o recurso ao AI ajude a desenvolver a consciência cultural nos alunos.

Relativamente a este tipo de livro, por ser ainda pouco explorado em contexto de aula, parece-nos deveras interessante a orientação de um estudo que permita aferir

a sua mais-valia enquanto ferramenta de aprendizagem. É nossa pretensão a utilização do AI para potenciar nos alunos o espírito crítico, através da mediação do texto bem como a reflexão sobre sentimentos, preocupações, levando à consciência de realidades e contextos diferentes dos que conhece.

Referimos como exemplo o estudo conduzido por Öz, H., & Efecioglu, E (2015), numa escola privada na Turquia, sobre o papel dos álbuns ilustrados no ensino de Inglês enquanto LE. Nas considerações iniciais, o estudo refere que a motivação é uma das razões mais importantes que podem levar quer a rejeição quer ao entusiasmo por parte dos alunos nas atividades de LE. A utilização do AI pode desencadear, de acordo com estes os autores, a motivação intrínseca dos alunos. Como defendido por Carry (2004), pelo facto de a componente visual ser maior que a componente narrativa nos álbuns ilustrados, a pressão para ler não é tão evidente nos alunos e esse fator pode facilitar a aceitação da atividade. Mesmo os alunos com menos apetência para atividades de leitura podem, em atividades envolvendo álbuns ilustrados, encontrar pistas nas imagens que ajudem à compreensão do texto. A componente visual estimula a curiosidade dos alunos e isso facilita a sua adesão às atividades.

Assim, sem prejuízo de outros recursos que utilizámos durante a presente PES, didatizámos atividades com recurso aos álbuns ilustrados *Eric* e *The Red Tree*, de Shaun Tan, *Voces en el parque*, de Anthony Browne e *Arrugas*, de Paco Rosa. Não obstante *Arrugas* estar classificado como romance gráfico, para o propósito da presente investigação iremos abordá-lo enquanto AI, por consideramos que as imagens, trabalhadas independentemente da narrativa contribuirão para o desenvolvimento da emoção e empatia dos alunos pelo tema, antes ainda da leitura do texto. Os álbuns ilustrados selecionados para o projeto do tipo investigação-ação da PES foram escolhidos pelas suas características estilísticas e pela temática abordada, e enquadramento no tema de inclusão e desenvolvimento da consciência intercultural.

III. CONTEXTUALIZAÇÃO ESCOLAR

III.1 Agrupamento de Escolas Romeu Correia

O nosso projeto do tipo investigação-ação decorreu no Agrupamento de Escolas Romeu Correia no Feijó, tendo ocorrido na escola sede e na Escola Básica da Alembança na disciplina de Espanhol.

A Escola Secundária Romeu Correia foi totalmente reestruturada em 2008 ao abrigo do projeto “Nova Escola”, do Ministério da Educação, e apresentava excelentes condições quer para os alunos, como para a restante comunidade educativa

A Escola Básica da Alembança situa-se ao lado da Escola Secundária Romeu Correia e há uma vedação comum, que permite o transito dos alunos entre as escolas. As instalações desta escola eram mais antigas e bastante degradadas no seu interior

Apesar das diferenças ao nível das infraestruturas, ambas as escolas se afirmavam como multiculturais e inclusivas, com forte preocupação em dotar os alunos de conhecimentos que ajudem a prepará-los para a sua vida futura.

III.2 Caracterização das turmas de Espanhol

Por não haver turmas de Espanhol ensino secundário não nos foi possível acompanhar nenhuma turma neste ciclo. Apesar de a maioria das nossas aulas terem sido dadas à turma 9ºG, tivemos oportunidade de assistir e dar duas aulas à turma do 7º ano. Lecionámos uma primeira aula, de diagnóstico, ainda no primeiro período e uma outra no final do primeiro período, onde tivemos oportunidade de analisar o AI *El globito rojo*, de Lela Mari. Esta experiência permitiu-nos estabelecer comparações entre turmas e refletir sobre o modo como os grupos reagem às atividades propostas, implicando o ajuste de estratégias e planificações por parte da professora.

III.2.1 7ºA

A turma A do 7º ano era composta por 21 alunos, 15 raparigas e 6 rapazes. A idade média dos alunos era 13 anos. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa.

O grupo apresentou-se desde o início conversador e pouco interessado na disciplina. Alguns elementos ignoravam as regras de conduta em sala e destabilizavam as atividades. O horário das aulas de Espanhol pode ter tido influência na falta de interesse por parte de alguns alunos já que decorriam nos dois últimos tempos da tarde às quartas feiras e ao primeiro tempo da manhã às sextas feiras, sendo que às quartas os alunos se queixavam de estar em aulas desde as 9h00 da manhã e às sextas feiras, a aula das 8h30 ter um nível de absentismo elevado. A disciplina de Espanhol era encarada pela maioria dos alunos como uma atividade de tempos livres; raramente faziam os trabalhos pedidos ou levavam o material para as aulas.

III.2.2 9º G

A turma G do 9º ano era composta por 22 alunos, 11 raparigas e 11 rapazes. Apenas dois alunos eram estrangeiros; um de nacionalidade brasileira e outro venezuelana. A média de idades era de 15 anos.

Apesar de ser uma turma relativamente pequena, identificámos desde as primeiras aulas observadas situações de indisciplina, como exporemos mais à frente nas reflexões sobre o período de observação. A turma era muito conversadora e apresentava mesmo, por parte de alguns elementos, desrespeito pela figura do professor. Durante o período de observação desta turma, tivemos alguma preocupação sobre como poderíamos não só colmatar as dificuldades que identificávamos, mas mais ainda, que atividades poderíamos implementar no sentido de cativarmos um grupo tão desinteressado. No anexo XVII, Reflexões sobre a regulação e controlo da indisciplina na aula na disciplina de Espanhol 9º ano partilhamos algumas das nossas preocupações e estratégias no que concerne esta questão. Comparando as interações e participação durante o período de observação e os resultados obtidos nas atividades experimentadas, cremos ter sucedido em envolver grande parte do grupo.

III.3 Caracterização das turmas de Inglês

No âmbito da nossa PES, tivemos a chance de acompanhar ao longo de várias semanas, duas turmas de 10º.

As nossas aulas foram dadas maioritariamente à turma 10ºB1. No entanto, a turma A1 do 10º Ano foi também alvo de observação da nossa parte. Tivemos oportunidade de dar algumas aulas a este grupo o que nos permitiu estabelecer comparações entre turmas e refletir sobre o modo como a mesma planificação e atividades podem ter diferentes outputs tendo em conta o grupo com que trabalhamos.

III.3.1 10ºB1

A turma B1 do 10º ano era composta por 30 alunos, 18 raparigas e 12 rapazes. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa à exceção de um de nacionalidade moldava. A média das idades da turma era 15 anos;

O grupo apresentou-se desde o início como uma turma afável e bem-comportada. Esta turma era, a nível da aquisição de conhecimentos, homogênea. A maioria dos discentes revelava ter adquirido os conhecimentos dos anos anteriores, embora o grupo tivesse de início dificuldades especialmente ao nível da participação oral e interação. Notava-se que o sistema de ensino anterior era muito focado em atividades de leitura e resposta escrita com recurso ao manual e houve alguma resistência na aceitação da abordagem da professora orientadora de estágio, que, com uma postura muito orientada para a responsabilização e consciencialização dos alunos no seu processo educativo, instituiu desde as primeiras aulas que os estudantes deveriam tirar notas do que era dito ou escrito no quadro, sem ser para isso necessário que a docente lhes desse essa indicação. Durante o período de observação constatámos que na sua generalidade os discentes realizavam as tarefas e participavam ativamente nas atividades da aula, num ambiente de coesão e interesse.

III.3.2 10ºA1

A turma A1 era constituída por 30 elementos, 14 elementos do sexo masculino e 16 elementos do sexo feminino. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa à exceção de um aluno com nacionalidade moldava. A média dos alunos era de 15 anos.

O grupo revelava ter adquirido conhecimentos dos anos anteriores embora tivessem pouca autonomia no que respeita ao uso da LE. Estavam habituados a trabalhar a língua no domínio da produção escrita. A nível da produção oral mostravam grande resistência sendo poucos os alunos que se exprimiam proactivamente.

Enquanto grupo um dos aspetos que saltou à vista desde as primeiras aulas observadas foi o facto de não haver espírito de equipa entre os elementos da turma. O espírito de camaradagem e entreajuda era praticamente inexistente, situação que se manteve ao longo do ano letivo. Esta situação gerou resistência sempre que se solicitava aos alunos para se juntarem em pares ou grupos. As mesmas atividades obtiveram resultados bastante diferentes quando aplicadas em ambas as turmas de 10º.

III.3.3 11ºA1

Tivemos a oportunidade de dar cinco aulas a uma turma de 11º. Esta experiência foi muito enriquecedora no sentido de conhecer um grupo mais maturo e onde pudemos experimentar atividades diferentes e interessantes no âmbito da presente investigação.

A turma A1 do 11º ano era composta por 20 alunos, 10 raparigas e 10 rapazes. Não havia repetentes na turma. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa. A média das idades da turma era 16 anos.

A turma era muito participativa e aceitou de com entusiasmo a entrada de uma nova docente em aula. A maioria dos alunos revelava ter adquirido os conhecimentos dos anos anteriores, com hábitos de participação ativa. Por terem sido já alunos da professora orientadora de estágio no ano anterior, a responsabilização e consciencialização do seu processo educativo estava já muito presente no grupo, o que

permitiu abordagens e atividades interessantes e com grande enfoque na participação dos alunos.

IV. OBSERVAÇÃO

Para fazer uma consciencialização da realidade e contexto escolar onde decorreu o nosso projeto, estivemos, desde o início do presente ano letivo e até finais de novembro, a assistir às aulas das turmas que envolvem o presente estudo, em modo silencioso, observando, assimilando e refletindo. Nesse período tivemos oportunidade de observar aulas lecionadas pelas professoras orientadoras de ambas as línguas, conhecer as suas metodologias e abordagens em diferentes situações de sala de aula.

Numa fase inicial, as nossas observações de aulas foram registadas de um modo generalista, tomando notas dos aspetos que nos pareciam mais relevantes na sala de aula, nas participações e interações dos alunos, no ambiente geral do grupo. Alguns exemplos das grelhas utilizadas podem ser consultados no anexo VI.

Depois de uma primeira fase de recolha holística de dados, começámos a produzir grelhas de observação com finalidades específicas, que fomos adequando e clarificando até se tornarem mais ajustadas ao que pretendíamos observar.

Algumas das grelhas foram aplicadas em ambas as disciplinas, Inglês e Espanhol, outras apenas numa, por terem sido criadas especificamente para uma componente dessa disciplina.

Após a experimentação de várias grelhas, algumas foram excluídas por inadequação e outras foram criadas para validar um ou outro ponto específico, o que nos permitiu definir uma grelha única que focava os pontos mais relevantes para o nosso propósito de investigação e que passámos a utilizar em todas as aulas.

Além das grelhas de observação, foram feitos questionários aos alunos no sentido de aferir a sua relação com a leitura e a leitura em LE.

Desta primeira fase do nosso projeto pudemos tirar algumas ilações no que respeita os grupos em estudo e começar a desenhar e delimitar estratégias para as aulas que iríamos dar.

No que respeita as turmas de Inglês do secundário, a nossa preocupação maior ao planificar e dar as aulas foi procurar atividades que permitissem a participação de alunos mais reservados ou com maiores dificuldades. As grelhas de observação elaboradas permitiram-nos ter uma ideia aproximada do nível de participação por aluno e serviu de base a que tentássemos, nas nossas praticas, levar esses alunos a participar mais ativamente. O recurso escolhido para a nossa investigação facilitou essa inclusão uma vez que permitiu que todos os alunos, mesmo os mais reservados ou com menos capacidades linguísticas participassem. O nível de atenção e interações nas aulas de segunda feira era menor, por ocorrer ao primeiro tempo da manhã pelo que procurámos que essas aulas fossem planificadas com recurso a atividades que obrigassem os alunos a participar ativamente, procurando diversificar entre atividades individuais e a par ou em grupo.

As turmas de ensino Básico de Espanhol foram, durante o período de observação, as que nos suscitaram maior cuidado, no sentido de procurar estratégias de abordar os grupos. A maioria dos alunos revelava um grau de dificuldade elevado na aprendizagem da língua espanhola, a sua capacidade de compreensão oral e escrita era baixa e, como consequência das suas dificuldades, demonstravam uma falta de atenção e um desinteresse generalizado na aula.

Tendo em mente a afirmação de Arends *“A não ser que as questões de gestão da sala de aula possam ser resolvidas, o melhor do ensino será desperdiçado.”* (Arends 2008, p.173), esta foi a nossa preocupação inicial. Procurar, ainda durante a fase de observação, informação que nos permitisse reverter o comportamento e postura dos alunos, cativando-os para a aula de língua.

V. A PRÁTICA LETIVA

O início da prática letiva, correspondente ao segundo ciclo da nossa investigação, não ocorreu em simultâneo nas disciplinas de Inglês e Espanhol. Durante o primeiro período, a par com as aulas de observação, fizemos uma aula de diagnóstico à turma de B1 do 10º ano a Inglês, tendo o início da prática letiva acontecido a partir de dia 16 de

janeiro. No que concerne à prática de Inglês na turma de 11º ano esta ocorreu apenas no segundo período.

Relativamente às turmas de Espanhol, na turma de 7º ano realizámos apenas uma aula de diagnóstico e uma aula de experimentação que foram dadas ainda durante o primeiro período. A prática letiva na turma de 9º ano de Espanhol teve início no princípio do 2º período com uma aula de diagnóstico.

V.1 A aula diagnóstica de língua inglesa - 10º

O primeiro ciclo com a turma B1 do 10º ano teve início com uma aula de diagnóstico sob o tema tecnologia. Embora os alunos já estivessem familiarizados com a presença de estagiárias na sala, foi a primeira vez que a aula foi dada, por uma por isso o objetivo principal foi o de proporcionar um contacto inicial com o grupo de alunos em contexto professora-aluno. A aula teve como *lead in* uma fotografia com várias imagens de itens tecnológicos, códigos de computador e homens com máscaras. Os alunos identificaram oralmente o tema que iria ser trabalhado em sala, a tecnologia. Depois de assistirem a um vídeo de uma *TED talk* sobre *hackers* e a sua importância na era da informação, os alunos debateram oralmente o que ouviram e partilharam os seus pontos de vista sobre o tema. A discussão foi direcionada no sentido de levar o grupo à ideia de comportamento correto e incorreto e, subsequentemente, a uma noção de comportamento ético. Depois de trabalhar em grupo uma ficha onde tinham que chegar a consenso sobre algumas questões, os alunos apresentaram oralmente as suas ideias e os companheiros puderam concordar ou tentar refutar os pareceres dos seus colegas. O grupo reagiu com entusiasmo, não só à aula ser dada por uma professora diferente, mas, sobretudo, às atividades propostas. O tema ia ao encontro dos interesses da maioria pelo que foi fácil a adesão à participação e à partilha de ideias. A única resistência notada terá sido quando propusemos que apresentassem os resultados à turma já que muitos alunos não queriam fazer a partilha frente ao quadro.

Esta primeira aula ocorreu ao primeiro turno da manhã, e considerámos inicialmente que este seria o maior desafio por poder colocar em causa a participação da turma. Não obstante, a turma aderiu ao tema proposto e mostrou interesse,

respondendo aos estímulos e dando contributos pró-ativos. A aula foi planeada para iniciar com um *lead in* visual que despertasse a atenção e indiciasse o assunto a abordar. De acordo com o pretendido foram identificados, pela turma, termos como: *hacker, crime, security, cyber-crime, wrong*, entre outros, o que possibilitou maior facilidade na introdução do short vídeo sobre *hacking*. Apesar de se ter tentado focar, na discussão pós-vídeo, todos os exemplos que estruturados na planificação, tomámos consciência de que não foi feito registo no quadro de termos chave e a reformulação das ideias identificadas.

Relativamente à tarefa de grupo, as orientações foram dadas antes da entrega da ficha e dos alunos se organizarem em grupo, o resultado foi positivo porque quando se juntaram já tinham as tarefas definidas e começaram a trabalhar. Aquando da apresentação oral por parte dos grupos, houve alguns momentos disruptivos, mas nessa fase foram assertivamente controlados por via do apelo ao civismo e respeito pelos colegas.

Em suma, enquanto aula de diagnóstico, considerámos positivo o balanço no sentido em que foi cumprido o plano de aula, a turma participou de forma adequada e demonstrando interesse no assunto. Não foi detetada no geral, resistência ou oposição por parte do grupo. Foram identificados como focos de melhoria para aulas futuras: a gestão de tempo; a assertividade; o registo dos pontos-chave no quadro.

V.1.1 Eric – Shaun Tan

A unidade que nos foi designada para aplicação das aulas de PES de Inglês, *Media and global communication*, foi facilmente ajustável a atividades de reflexão crítica e consciencialização cultural. Porque o tempo era limitado procurámos uma atividade onde pudessemos conciliar a unidade em estudo e uma experiência com recurso a um AI. Surgiu a ideia de abordar o livro *Eric*, de Shaun Tan. Embora tenha entradas de texto a acompanhar as imagens, a ambiguidade da história do pequeno Eric potencia a imaginação do leitor e induz à reflexão já que de um modo muito simples apela à diferença cultural. O personagem principal é uma criatura estranha que vem de outro lugar, e que desaparece antes do fim da história, deixando um final aberto e propenso

à estimulação da imaginação do leitor. A criatura desta história está interessada em pequenas coisas, que passam despercebidas às outras pessoas. A história remete-nos para a ideia de que escondido do olhar comum, há um mundo cheio de artefactos interessantes.

Esta atividade foi aplicada à turma 10ºB1 e também à turma 10ºA1, dentro dos mesmos moldes.

Depois de um *lead in* generalista, com a colocação da questão aos alunos de como faziam para se informarem sobre o que acontece diariamente no mundo constatou-se que nem todos os meios de informação abrangem o mesmo número de pessoas, nem todas as pessoas têm interesse no mesmo tipo de informação, e mais, a informação muda de acordo com os interesses sociais, culturais e políticos do meio onde nos encontramos. Assentes essas ideias os alunos foram convidados a observar as capas dos jornais diários britânicos *The Times* e *The Sun*. Depois de exploradas as manchetes principais e explicados os nomes das várias partes da capa de jornal foram experimentados atividades de comparação entre jornais sensacionalistas e imprensa de qualidade, contrastando-os com versões semelhantes na imprensa portuguesa. Foi apresentada à turma a expressão idiomática do dia: *There are two sides for every story* e os alunos debateram oralmente o que se pretendia transmitir com a expressão. Esta atividade gerou muita adesão por parte dos alunos que concluíram que a mesma notícia podia ser contada de diferentes formas, dependendo da perspetiva. A atividade seguinte propunha que os alunos assistissem a um vídeo. Foi-lhes dito que deviam imaginar que eram repórteres e estavam a tomar conhecimento do contexto e história em que estavam interessados. Como repórteres deveriam concentrar-se não só no texto, mas também nas imagens mostradas e seus significados, procurando identificar as respostas base de uma notícia:

- quem: um estudante de intercâmbio / Eric,
- o quê: foi viver com uma família adotiva
- quando: há algum tempo.

Após visionarem o filme, este foi discutido oralmente para assegurar que todos tinham o mesmo entendimento da história. Os alunos foram então organizados em grupos e cada grupo recebeu uma folha de atividade diferente onde era apresentada

uma imagem ou frase e o tipo de publicação para o qual os alunos iriam escrever. Baseando-se na ficha e imagem/frase recebida cada grupo deveria criar uma notícia, com as características de um *tabloid* ou de um *broadasheet*. Esta atividade foi iniciada em sala e continuada em casa, tendo os artigos sido posteriormente enviados por email para correção e sugestão de melhoria. Os alunos aderiram, de modo geral, com muito entusiasmo ao papel de jornalistas.

Esta atividade teve um impacto muito positivo em termos de *feedback*, quando, após termos em posse todos os artigos, os compilámos em formato jornal e distribuámos um exemplar a cada aluno. A primeira reação dos grupos foi de surpresa. De seguida, todos se embrenharam com entusiasmo na leitura dos vários artigos, comentando entre si. Desta atividade pudemos constatar alguns comentários interessantes, não só quanto à atividade em si, como também no que respeita à leitura e interpretação de imagens. Partilhamos alguns dos comentários recebidos por parte dos alunos de ambas as turmas relativamente à atividade.

“It was funny to look at an image and try to imagine a history for it. The image I got was the same than other classmates, but I had to write for a tabloid so my article was very different from the article my classmates wrote. (I.C. 25/01/2017)”

“(.) I really loved the newspaper with the articles. I think some groups had more luck than others because I had a sentence about he being interested on small things but some had images and with images it’s easier to imagine a scene. (B.C 28/02/17)”

“It was an amazing activity because teacher Sonia had given us the differences between tabloids and broadsheets and we had an opportunity to write articles for those type of newspapers.(...) It was very funny to read what my peers wrote because some had very interesting ideas. I really enjoyed this class. (A.B 7/02/17).”

“I loved the creativity that the teacher had to create this newspaper (...) I loved its structure and enjoyed being able to see the work of other colleagues and to know who made each article. (T.N. 09/02/2017)”

Esta atividade permitiu-nos retirar algumas conclusões. Em primeira instância, os grupos, como já referido anteriormente, eram bastante diferentes um do outro.

As atitudes de um e outro grupo, foram distintas no que respeita à disponibilidade para olhar situações diferentes ou sob uma nova perspetiva. Esta diferença refletiu-se logo na atividade de visionamento do filme. Se na turma B1 o entusiasmo foi geral, na turma A1 apenas alguns alunos mostraram ânimo com o exercício, enquanto os demais apresentaram descrédito pela visão de uma narração com recurso a desenhos e com um personagem estranho.

As discussões orais também apresentaram diferenças já que a turma A1 se mostrou muito renitente em debater oralmente o filme visto. Apenas um grupo restrito de alunos se manifestou proactivamente. As habilidades de interpretação e relação dos dois grupos estavam em níveis distintos. Um dos grupos demonstrou estar mais apto a interpretar e relacionar acontecimentos de uma cultura diferente, como a de Eric, com a sua própria cultura, criando contextos e ajustando os conhecimentos prévios.

A atividade de escrita, em grupo, decorreu de modo semelhante nos dois grupos e, não obstante as diferenças imaginativas de cada equipa, permitiu obter resultados finais semelhantes.

Todos os alunos apresentaram, como pedido, um artigo de jornal. No entanto, como justificamos mais adiante na reflexão sobre a prática, os resultados não foram totalmente idênticos.

As fichas de trabalho e os jornais completos de cada turma podem ser consultados no anexo VII do presente relatório.

V.1.2 *The Red Tree* - Shaun Tan

A atividade *The Red Tree*, foi experienciada apenas na turma B1, inserida na unidade 4 “*Teenage World*”. Não foi possível aplicar este exercício à turma A1 por esta já ter terminado a unidade 4 na altura em que nos propusemos a levá-lo a cabo.

Para esta atividade, e porque pretendíamos que todo o grupo estivesse focado ao mesmo tempo e na mesma direção, optámos por preparar em tamanho A4 algumas das imagens do AI *The Red Tree* e fazer a narração da história, enquanto íamos exibindo os cartazes das imagens. Toda a aula foi planeada numa vertente muito oral visando a troca de ideias e experiências pessoais entre o grupo.

Na aula, com o tema *urban trends and teens worries*, partindo da análise de uma imagem com um grupo de jovens, foram identificados tipos de moda/*tendências* típicas da adolescência. Levantou-se a questão: o que leva aos jovens a querer ser diferentes e da chuva de ideias surgiram termos como: “emoções, insegurança, desajustado, *bullying*” entre outras. Partindo do vocábulo “emoções” procurámos que os alunos enumerassem e diferentes estados emocionais que afetam os jovens. Os alunos debateram oralmente os estados de espírito identificados e até que ponto se reconheciam neles. Criado o contexto, convidámos os alunos a escutar o conto. A reação da turma, já habituada a aulas diferentes, foi positiva, embora detetássemos alguns sorrisos e olhares entre si.

A história foi narrada na íntegra. No final, foi pedido aos alunos que partilhassem a sua opinião. Tinham gostado? Partilhavam ou já tinham partilhado o mesmo estado de espírito que a rapariga da história?

Após a troca de opiniões, foi entregue a cada aluno um pedaço de papel retangular, e foi pedido que registassem, anonimamente, um momento em que se tivessem sentido mal, desajustados ou tristes.

Houve alguma resistência por parte do grupo porque não sabiam o que escrever, ou não alegavam não ter nada para contar. Depois de terem terminado a partilha suscitámos o debate: “Tinha sido fácil dar a informação? Porquê?” Os alunos rapidamente concluíram que não era de ânimo leve que falavam de coisas que os magoavam.

As tiras de papel foram colocadas pelos alunos num saco de pano com as palavras *“These are things we don’t like to share. Things we hide from other people. Things we lock in a dark place”*.

De seguida, foi dado a cada aluno um novo pedaço de papel, este em forma de uma folha. Pedimos à turma que fizessem o mesmo exercício, mas daquela vez com emoções positivas. Poderiam escrever sobre um momento feliz que tivessem experienciado, um desejo, uma expectativa.

No final da atividade, oralmente, os alunos partilharam a sua experiência, admitindo ter sido mais fácil falar de emoções positivas que expor momentos menos positivos.

Na aula seguinte foi partilhada com o grupo uma árvore feita com as contribuições anónimas da aula anterior e após algum tempo para que todos vissem e lessem os sentimentos dos colegas, foi feita uma reflexão de grupo sobre a atividade. Os alunos mostraram ter apreciado a atividade, fazendo referência a que havia na “árvore” mais pessoas com situações semelhantes às suas, quer em termos de medos e ansiedades, como em termos de esperanças. Os alunos identificaram, durante a troca de ideias, que os seus medos, ansiedades e sentimentos de isolamento se identificavam com os da menina da história. Um aspeto curioso de identificação surgiu quando um aluno fez referência às imagens da obra, em que a menina é representada sempre como inadaptada e isolada mesmo quando está na companhia de outras pessoas. Em resposta a esta observação surgiram outras como: “deve ser uma adolescente”; “tal como nós, às vezes”, que nos demonstram o sucesso da atividade já que através da obra os alunos conseguiram criar empatia com a personagem e reconhecer-se nos sentimentos da mesma.

O grupo adotou uma postura de empatia e identificação com os diferentes estados de espírito da menina, como confirmámos na troca de ideias após a leitura da história. Para além dessa atitude e postura de envolvimento face ao Outro, ao desconhecido, há que salientar a atitude do grupo em avaliar criticamente a situação, procurando entender as razões da tristeza e solidão da menina usando como base os critérios e as perspetivas que fazem parte do seu quotidiano. Nas reflexões finais, após as atividades desta aula, e como explanado anteriormente, conseguimos identificar nos alunos alguns dos pilares do modelo de competência de Byram. As atitudes do grupo face à diferença são, desde o início, de aceitação e procura de compreensão.

No anexo VIII pode ser vista imagem com o resultado final da atividade.

V.2 Aula diagnóstica de língua inglesa - 11º

A aula que preparámos para conhecer a turma inseriu-se na unidade “*The world around us*” e abordou ameaças ambientais. Nesta aula não utilizámos álbuns ilustrados, mas recorremos a imagens para avaliarmos a capacidade do grupo de tirar informação de um texto visual. Apresentámos uma imagem do planeta Terra, com o intuito de levar

o grupo a reconhecer as características únicas do nosso planeta e refletir nos efeitos das ações que tomamos. O grupo respondeu de modo bastante positivo, com comentários pertinentes e mostrando estar a par das ameaças ambientais da atualidade. Foram levadas a cabo atividades que implicaram os alunos circularem pela sala, após terem recebido e observado uma imagem cortada ao meio, conversando com os colegas até encontrar aquele que tinha a metade que completava a sua. Identificado o par, deveriam definir a imagem e identificar o problema que representava. Os pares foram apresentando, no quadro, as suas imagens e foram identificadas. O grupo foi ainda convidado a preencher um documento para verificar o tamanho da sua “*carbon footprint*”.

Esta aula diagnóstica permitiu estabelecer uma relação de aproximação à turma e tomar consciência do modo como os alunos reagem às atividades. Tendo esta avaliação sido bastante positiva decidimos avançar com uma experiência para o nosso estudo, na aula seguinte.

No anexo IX pode ser consultado o detalhe do quadro após a atividade de identificação de ameaças ambientais.

V.2.1 Análise e reescrita de desenhos animados

Pelo curto espaço de tempo para aplicar atividade, optámos, nesta primeira aula, por seleccionar tiras de vários *comics* ao invés de um AI.

Dentro do tema sobrepopulação, e depois de terem abordado o tema das alterações climáticas e o efeito devastador que têm tido na natureza, o grupo leu e analisou um excerto do romance de Dan Brown, *Inferno*.

Criado o contexto e discutidas algumas teses sobre o tópico sobrepopulação foi apresentada a tarefa seguinte, a ser desenvolvida em grupos. Foi distribuída uma ficha de trabalho por grupo, contendo um excerto de *cartoon* e perguntas que direcionaram os alunos na tarefa final, de escrita criativa.

Cada grupo deveria ler a história que receberam e continuá-la dentro do contexto fornecido. A história poderia ser continuada em estilo *cartoon* (apenas os

balões, sem necessidade de desenhar os personagens), ou ser continuada em estilo narrativo

A adesão do grupo a esta atividade foi bastante positiva. Todos os grupos levaram a cabo o exercício proposto com resultados muito interessantes, alguns dos quais partilhamos no anexo X.

V.2.2 Aula - *The Lorax* -.Dr Seuss

A aula *The Lorax*, aplicada ao grupo A1 do 11º ano causou uma reação de admiração quando foi apresentada. Houve várias trocas de olhares e, arriscamo-nos a dizer, algum descrédito pela atividade de início, mas no final teve uma adesão muito positiva por parte do grupo.

Num primeiro momento, o grupo foi convidado a ver uma apresentação *powerpoint* com factos sobre árvores. De seguida, oralmente, trocaram opiniões sobre o que já sabiam e o que tinha aprendido de novo. A troca de impressões foi direccionada para a desflorestação intensiva. Em pares, os alunos leram uma versão resumida do livro.

Depois de uma segunda leitura em grupo e voz alta, foi assegurada a exploração do vocabulário desconhecido e os alunos partilharam ideias sobre a história e o porquê de ter sido levada à aula.

Os alunos referiram a questão geográfica, com as várias paisagens e regiões, alteradas pela mão “humana” e a busca de uma planta que poderia alterar a desflorestação. Referiram a necessidade de preservação da natureza com os conceitos de reciclagem, reutilização e redução.

Neste grupo, conseguimos facilmente identificar e classificar os *savoirs* interculturais aplicados pelos alunos. Os alunos ajustam o seu conhecimento sobre si próprios e sobre o Outro, para identificar e relacionar as atitudes do *Once-ler*. Envolvem-se na discussão do tema através da consciencialização cultural relativamente às situações ocorridas.

De seguida, em grupos de quatro, os alunos responderam a questões direcionadas com o que poderia ter sido feito para preservar a natureza, e como poderiam convencer o *Once-ler* a não cortar mais árvores.

Partilhamos no anexo XI algumas das respostas dadas pelos alunos que evidenciam o envolvimento do grupo na atividade.

V.3 A aula de diagnóstico de língua espanhola - 9º

O início da primeira aula com o grupo de 9º ano teve como *input* uma conversa com os alunos, explicando como iriam decorrer as atividades e apelando à sua participação. Foi nesta aula que, como referido no ponto anterior, tivemos a participação de um aluno.

A aula foi planeada com recurso a várias atividades dinâmicas. Num primeiro momento, os alunos viram uma apresentação em *powerpoint* com várias celebrações artísticas. Em seguida, foram comentadas as manifestações de arte apresentadas e os alunos partilharam os seus gostos e preferências. Seguidamente, cada aluno foi convidado a responder a uma ficha de trabalho onde exploravam várias vertentes artísticas. As folhas foram recolhidas no final da aula e foi elaborado um mural que partilhámos posteriormente em sala de aula. Nem todos os alunos fizeram a ficha na sua totalidade embora a maior parte dos alunos tenha feito pelo menos algumas das propostas apresentadas. Como atividade final, os alunos ouviram a canção de Melendi: "*El amor es un arte*". Enquanto escutavam os alunos sublinharam as formas de arte descritas no poema. Como tarefa para casa foi-lhes pedido que escolhessem uma das formas de arte referidas na canção e levassem para apresentação aula um exemplo dessa manifestação.

No final desta aula, refletindo sobre o que correu bem e o que correu menos positivamente, confirmámos a ideia indiciada pela fase de observação no que concerne o levar atividades dinâmicas para a sala de aula. O grupo respondeu de modo muito satisfatório às tarefas propostas e de um modo geral participou. Não conseguimos nesta primeira aula que todos os alunos usassem a LE para se expressar, mas não deixou de

ser positivo o seu envolvimento nas atividades propostas. Ver alguns exemplos dos trabalhos desenvolvidos no anexo XII.

V.3.1 A aula - *Arrugas* – Paco Roca

A aula *Arrugas* foi apresentada dentro da unidade *Solidaridad*. Depois de saudar os alunos, fazer a chamada e abrir a lição, fizemos alguns comentários aleatórios sobre um evento familiar que teríamos tido no fim de semana. De seguida direcionamos para os alunos questões sobre o seu fim de semana, se costumavam visitar a família, que familiares faziam parte da sua vida. A maioria dos alunos indicou viver com os dois pais, ou com um dos progenitores. Dois referiram ter avós a residir consigo.

Os alunos viram o trailer do filme *Arrugas*, de Paco Rosa e depois de partilharem as suas impressões sobre o excerto. Foram propostas questões como: como classificam a atitude do filho? Porquê? Já viveram algo semelhante? Como é a vossa relação com os vossos avós? Da troca de sugestões e ideias surgiram várias emoções, sentimentos e situações problemáticas da sociedade, que foram registadas no quadro.

Clarificado o vocabulário, a docente indicou aos alunos que iriam receber uma folha com um excerto da versão escrita da obra com as vinhetas em branco. Cada par deveria criar um texto que fizesse sentido ao contexto da cena.

Os resultados obtidos foram interessantes. Os alunos conseguiram, na sua maioria, envolver-se na história e imaginar um possível diálogo.

Depois de todos lerem os seus diálogos e estabelecerem comparações entre as várias escolhas, os alunos leram, projetado no quadro, as vinhetas originais.

Antes do final da aula foi estabelecido um trabalho de casa. Cada aluno deveria escolher um dos problemas da sociedade, identificados no quadro e pensar em possíveis projetos para ajudar a colmatar essa situação. As várias propostas apresentadas em aulas posteriores, foram votadas e identificado como projeto a desenvolver pela turma, a ida a um lar. Os alunos pretendiam proporcionar um dia de companhia e lazer aos residentes de um lar da localidade, com sessões de manicura, cabeleireiro e sessões de jogos e conversa. Este projeto acabou por não ser implementado por questões de falta de tempo. A ausência de duas semanas por parte da orientadora, seguida de um período

de interrupção letiva tornaram impossível obter as autorizações necessárias por parte da escola e da instituição-alvo atempadamente. No entanto a planificação ficou pensada e pronta a ser aplicada quando possível.

Partilhamos no anexo XIII alguns dos trabalhos feitos pelos alunos sobre a obra *Arrugas*.

Esta atividade permitiu confirmar a facilidade de adesão a uma tarefa baseada em texto misto, por parte dos alunos, em comparação a outro tipo de atividades, como por exemplo, na aula *Voces en el parque* que exporemos em seguida.

V.3.2 A aula - *Voces en el parque* – Anthony Brown

Esta aula, ainda dentro da unidade *Solidaridad*, foi uma das que gerou mais participação oral por parte da turma. No entanto, a atividade final não teve muito sucesso junto do grupo.

Depois de abrir a lição e recordar o que tinha sido feito na aula anterior, a docente encetou uma conversa, aparentemente informal, questionando a turma sobre os seus tempos livres e eventuais idas a parques. O grupo partilhou, em modo de chuva de ideias as atividades que podem ser feitas num parque. Depois de criado um contexto, os alunos trabalharam em pares. Cada grupo recebeu uma adaptação da narrativa de uma das vozes. A cada par foi pedido que lesse o conto e fizessem a análise das personagens que surgiam na história. Partilhamos no anexo XIV algumas das perceções dos alunos.

Findo o tempo, foi feita a projeção da história, revelando aos alunos que haviam lido apenas uma versão da mesma história. Em grupo, os discentes comentaram a história, referindo entre outros argumentos, que tinham gostado do modo como as várias personagens se interligavam.

Neste ponto, gostaríamos de partilhar o comentário de um aluno e a subsequente troca de ideias e reflexões que achamos muito interessantes. Finda a visualização, e enquanto partilhavam a sua opinião pela história, um dos alunos questionou: “*Porque é que são todos macacos?*” Houve alguns comentários menos corretos, comparando os personagens a alguns dos colegas, e no meio das vozes alguém

propôs: *“Se calhar é porque assim não se vê a raça”*. Pedimos que nos explicassem o porquê dessa ideia e a o aluno respondeu que *“se os personagens forem animais, ninguém se identifica em específico e por isso podem ser qualquer raça”*. Depois deste comentário houve outros, alguns do mesmo teor: *“é para não haver racismo”*; *“é porque isto é uma história para crianças”*; *“é uma fábula”*. Considerámos importante este episódio porque demonstra que os alunos fizeram um exercício de reflexão a partir da leitura e visionamento da obra. Esta dedução indicia uma tomada de consciência face ao Outro.

A atividade final, não teve, no entanto, a adesão pensada. Depois de clarificado o vocabulário foi pedido aos alunos que, em pares, partindo de uma imagem distribuída aleatoriamente, escrevessem uma nova perceção do que acontece no parque. As várias versões foram partilhadas com a turma.

No rescaldo da aula, enquanto refletimos sobre o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor, verificamos que, por comparação, esta foi a atividade com menos adesão por parte da turma. Durante a PES propusemos várias atividades dinâmicas, desde jogos de mímica, representações teatrais, rescrita de páginas de álbuns ilustrados, desenho, canto, entre outros, e em todas, tivemos a participação do grupo, na sua quase totalidade. Nesta atividade, houve resistência por parte da maioria dos alunos, face à ideia de ter que escrever. Não tendo sido por falta de competências que os alunos se escusaram, e assumindo que o tema não lhes era desagradável porque até a tarefa final estiveram ativos na participação, isto fez-nos questionar. Pensando nas tarefas anteriores, verificámos que aquela tinha sido a primeira vez que foi pedido que escrevessem um parágrafo em aula, sem consulta a dicionários ou outros apoios. Isto levou-nos à conclusão que a resistência se deveu ao pouco à vontade com a LE, possivelmente derivado da ausência de hábitos de escrita cooperativa e do medo de falhar ou não conseguir exprimir o que pretendiam dizer teve impacto na baixa adesão.

Deixamos, para consulta no anexo XV, alguns dos textos, tal como foram apresentados pelos alunos, podendo por isso ter erros.

V.4 A aula de diagnóstico de língua espanhola - 7º

A aula de diagnóstico, com o tema *tradiciones navideñas*, permitiu aos alunos explorar as diferenças e semelhanças entre os símbolos natalícios em Portugal e nos países hispânicos. Depois de verem um vídeo sobre a época natalícia em Espanha, os alunos preencheram uma ficha de trabalho onde procuraram contrastar os seus conhecimentos sobre o Natal com aquilo que tinham observado.

No final da aula os alunos ouviram o villancico *La Marimorena* e foram convidados a cantá-lo em karaoke.

Esta primeira interação com a turma enquanto docente permitiu conhecer um pouco melhor as reações do grupo às atividades propostas. Sendo uma turma de iniciação, o seu nível de conhecimento da língua era básico pelo que as atividades foram frequentemente interrompidas com questões em português. Depois de alguma insistência, acordámos o compromisso de antes de colocar uma questão terem de levantar o dedo e informar: “*profe, tengo una duda*”. Percebemos que, apesar de ser uma turma pequena, o grupo era muito agitado e conversador. Um grupo pequeno interrompia constantemente a aula com comentários humorísticos sobre os termos em Espanhol ou falando “*portunhol*”. Apesar destas interrupções atrasarem a aula e gerarem risada por parte do resto do grupo, tentámos, sempre que possível, ignorar a intenção jocosa e corrigir o “*portunhol*” para Espanhol.

O primeiro contacto de um aluno com uma LE vai influenciar o modo como o aluno abraça ou rejeita a nova língua. Sentimos, por isso, o peso da responsabilidade acrescida nas atividades levadas a cabo.

Quando preparámos a segunda aula para este grupo, tivemos essa preocupação em mente.

V.4.1 A aula - *El globito rojo* de Lela Mari

O AI escolhido para esta aula foi, *El globito rojo*, da ilustradora Lela Mari. Este AI de imagens muito simples e sem qualquer texto pareceu ideal para uma aula de exploração de léxico e sensibilização intercultural. A história, ilustrada em 1967, continua atual no sentido em que propicia uma análise com base apenas nas imagens, com recurso da imaginação dos leitores. Como não segue uma linha realista obriga os alunos a imaginar as situações.

Depois de uma revisão sobre o nome das cores em Espanhol, os alunos pensaram em coisas que fossem encarnadas. Da chuva de ideias surgiram palavras como “tomate, morangos, o Benfica, sangue, maçãs, o coração, cogumelos, flores, paixão”.

Foi projetada a imagem inicial do livro, com um círculo encarnado a ocupar a página. Todos foram unânimes e identificar que o desenho era uma bola.

Há que salientar que, quando viram o livro, a primeira reação dos alunos foi de descrédito, por se estar a recorrer a um livro infantil. Depois de acalmar, o grupo acompanhou a história e ao final de algumas páginas todos estavam envolvidos na atividade, dizendo em uníssono o nome de cada novo objeto em que o balão encarnado se transformava.

Quando se passou para a segunda imagem, a opinião dos alunos é a de que um menino faz um balão com a pastilha. A imagem do balão solto dividiu as opiniões entre uma bola e o ser a pastilha do menino a voar. A transformação em maçã foi identificada por alguns e assim sucessivamente durante as restantes metamorfoses. No final, questionámos o grupo sobre o que se passava afinal naquela história? Porque mudava de forma o balão?

As respostas dos alunos foram várias, destacando-se as teses com mais adesão:

- *“O balão transforma-se nas coisas onde vai caindo”;*
- *“O balão não saiu da boca do menino e ele está a imaginar”;*
- *“As formas são o que o menino imagina enquanto o balão sobe pelo ar”.*

Qualquer das sugestões dadas mostra o estimular da imaginação dos alunos ao ver uma coisa que não entendem. Perante uma situação desconhecida e para a qual não

conseguiram dar, de imediato, uma resposta exata, a imaginação de cada um tentou colmatar a falta de informação e fornecer respostas.

A história foi então lida, novamente, desta vez recorrendo a um vídeo disponível no *youtube*, com narração de Sara Iglesias. Os alunos foram registando nos cadernos o vocabulário relativo às metamorfoses do balão. No final da atividade questionámos os alunos se mantinham a sua opinião inicial sobre o que acontecia com o balão. As opiniões não foram unânimes e houve quem mudasse a sua ideia inicial para a de outros colegas. A tese com mais votos é a de que o balão vai tocando nos objetos enquanto voa e se transforma neles. A adesão dos alunos foi muito positiva, ainda que com resistência inicial.

Quando propusemos a atividade seguinte e pedimos à turma para, em grupos de 3, pensar em novas formas para o balão, o envolvimento foi imediato. Foi entregue uma folha a cada grupo que pode criar à sua imaginação com resultados muito interessantes.

Por não ter sido possível concluir a última atividade por limite de tempo, esta ocorreu já na aula seguinte, num bloco de 45 minutos. Talvez por ter sido ao primeiro tempo da manhã, houve 3 alunos ausentes, 1 rapariga e 2 rapazes. Esta alteração no número de alunos, e o facto de entre os ausentes estarem 3 elementos que tendiam a perturbar a aula com brincadeiras e interrupções desenquadradas do tema, mudou a dinâmica do grupo que esteve bastante mais empenhado na atividade.

Os desenhos feitos na aula anterior foram baralhados e redistribuídos de modo a que cada grupo recebesse um desenho diferente do que tinha feito. Os grupos tiveram que criar uma narração para o desenho que lhes foi entregue. Por nem sempre terem o vocabulário necessário, a narração foi feita com apoio da docente.

Quando concluíram os desenhos, foram compilados num *power point* e os alunos convidados a ler a sua própria versão do livro.

Podemos ver no anexo XVI alguns dos desenhos e legendas criadas pelos grupos.

Entre os comentários surgidos na discussão da atividade, achámos interessante a comparação que uma aluna fez sobre este balão ser idêntico ao desenho do elefante dentro de uma cobra, na obra *O Príncipezinho*, de Saint Exupéry, comparação esta que mostra a capacidade para criar um intertexto literário em que apoiou a compreensão

com o sentido crítico de que uma imagem pode conter várias perspectivas em função do olhar.

No final da atividade os alunos puderam comentar a atividade. De um modo geral todos disseram ter gostado da história, que classificaram como “estranha, sem sentido, para crianças, animada, engraçada”. Questionados sobre as mudanças do balão surgiram palavras como: “ficção, imaginação, impossível, engraçado”. Lançámos a dúvida: E se tivessem visto apenas a flor, ou a maçã, ou o chapéu de chuva. Saberiam identificar que era um balão transformado?”; a resposta do grupo foi que não, só perceberam porque ouviram a história. Procurámos que entendessem que o que aconteceu na história também acontece no dia a dia.

Situações que não conhecemos parecem por vezes estranhas e sem sentido até que as entendemos. Um colega que achamos antipático pode apenas ser tímido e ter vergonha de falar connosco. Nem tudo é exatamente o que parece. Quando estamos perante algo que nos é estranho devemos procurar compreender o porquê. Esta situação aplica-se também à aula de Espanhol. Há expressões, costumes, comidas, palavras que nos parecem estranhas e sem sentido porque são diferentes das que conhecemos. É importante manter em todas as situações o mesmo espírito aberto e curioso que mostraram com a história do balão encarnado.

V.5 Outros projetos

No decurso na nossa PES, por razões alheias à nossa vontade, não foi possível em nenhuma das disciplinas conduzir um projeto transversal à comunidade escolar. Na disciplina de Espanhol, no âmbito da unidade ***Solidaridad***, depois de debate com a turma sobre várias hipóteses de projeto, esteve previsto o envolvimento do grupo em organizar uma ida a um lar de 3ª idade na localidade do Feijó. A atividade denominada ***“Un día de ocio”***, pretendia proporcionar uma tarde diferente aos utentes do lar, com várias atividades, entre as quais: manicura para as senhoras, leitura de jornais/livros, jogos de tabuleiro, preparação de um lanche comunitário com *Galleta de Rois*. Pelas razões já explanadas não foi possível obter, a tempo, a autorização necessária e por isso o projeto não se desenvolveu.

Na disciplina de Inglês, com o intuito de proporcionar aos alunos um contato com a língua inglesa, num contexto informal e real, com falantes de outra cultura, promovemos um projeto de troca de correspondência entre os alunos do 10ºB1 e alunos de outros países. Por implicar ações fora do período de aula, o projeto *E-pal* foi apresentado ao grupo como voluntário. Não obstante, todos os alunos escolheram participar no projeto.

O termo *pen-pal* (amigo de caneta) referindo-se a alguém com quem falamos por escrito, foi neste caso substituído por *e-pal* por ter ocorrido em formato eletrónico.

Foram definidas regras básicas para a troca de emails; os alunos não iriam utilizar o seu endereço de email habitual, mas seria criado no gmail um correio eletrónico próprio para a atividade com um alias do tipo *p*. Foi estabelecido que os alunos não deveriam, na troca de emails, fornecer informações pessoais precisas sobre localização, moradas e contactos.

Foi criando um blog fechado à turma para troca de impressões sobre a troca de correspondência e pedido a cada aluno que escrevesse um *post* inicial com os objetivos que gostaria de atingir com a atividade. No decorrer do projeto a turma foi incentivada a participar ativamente na leitura e comentários que cada colega fizesse no blog, sobre o seu intercâmbio de correspondência. Sempre que um aluno fazia um *post*, este era compilado para um documento *word*, corrigido e classificado com nota de trabalho de casa, sendo enviado por email ao aluno para que verificasse eventuais erros e tomasse conhecimento da classificação dada.

No final de maio foi pedido aos alunos que escrevessem um último *post* no blog onde fizessem um exercício de reflexão sobre o projeto. As suas expectativas iniciais e a sua opinião, ao fim de alguns meses de troca de correspondência. Partilhamos no anexo XXX alguns dos registos deixados pelos alunos, que mostram o sucesso da experiência.

Apesar de ter sido um projeto restrito ao nível da turma, consideramos que o mesmo foi um sucesso. Todos os alunos, sem exceção, se mostraram entusiasmados com o conhecer pessoas de outros países. Ao longo das semanas foram várias as intervenções orais dos alunos, no decorrer das aulas, para partilhar um ou outro aspeto que tinham falado com o seu *e-pal*. O *feedback* dado pelos mesmos no final do projeto,

bem como a intenção de vários alunos em manter a correspondência mesmo findo o período de aulas, atesta a relevância deste tipo de iniciativa na promoção de pontes culturais. Mesmo alunos com maior dificuldade na língua inglesa abraçaram o projeto e com mais ou menos apoio, comunicaram, usando a língua inglesa como língua franca. Aprenderam e partilharam com o resto do grupo palavras e expressões noutras línguas, bem como costumes típicos de culturas diferentes das suas.

Na nossa opinião, este tipo de iniciativa deveria ser procedimento comum nas aulas de línguas. Devidamente acompanhado e direcionado pode ser uma mais valia enquanto potenciador do empenho e envolvimento dos alunos na aprendizagem da LE. O facto de o projeto ter sido desenvolvido por email facilitou a rapidez na troca de mensagens e manteve acesso o interesse e expectativa em receber novo email por parte dos correspondentes. Consideramos que este tipo de atividade possibilita o contacto virtual entre alunos de países e culturas distantes e diferentes.

VI. CONCLUSÕES

No presente capítulo procederei¹ à exposição das conclusões retiradas da prática desta investigação-ação através de uma breve análise da relevância da utilização de álbuns ilustrados em aulas de LE e qual o seu impacto na motivação dos alunos para reconhecer e aceitar situações diferentes das que estão habituados.

Procurarei de seguida, fazer uma reflexão geral sobre os dados obtidos em ambos os ciclos desta investigação e apresentarei a descrição de alguns fatores que de algum modo limitaram a escolha e quantidade de atividades com recurso ao AI colocadas em prática.

Finalmente, apresento uma reflexão sobre alguns aspetos que mudaria caso pudesse realizar novamente esta investigação.

Fazendo uma retrospectiva do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), ao longo da qual senti em muitos momentos as minhas

¹ A partir deste ponto, pelo carácter pessoal e auto-reflexivo das afirmações e disposições que apresento, abdicarei do plural majestático e assumirei a primeira pessoa do singular.

capacidades científicas, profissionais e emocionais postas à prova, considero ter atingido os objetivos a que me propus no início deste relatório, não obstante houvesse ainda muito a dizer.

O percurso iniciado em abril de 2012, quando tomei a decisão de estudar a língua espanhola com vista ao posterior mestrado de ensino, foi riquíssimo, em termos de conhecimentos científicos e interpessoais. A aprendizagem e a partilha contínuas ao longo destes últimos anos, nas várias unidades curriculares do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário, culminadas nesta última fase extremamente enriquecedora da PES, tornaram-me uma professora mais consciente e habilitada a lidar com inteligências múltiplas com que nos cruzamos em cada sala de aula. Reconheço com humildade que aprendi muito, junto dos professores, colegas de mestrado, professores orientadores, bem como cada aluno com o qual contactei.

No decorrer das aulas deste mestrado e através da pesquisa efetuada para o presente relatório, tive a oportunidade de verificar que os termos cultura e consciência intercultural são conceitos sobre os quais se tem escrito inúmeros artigos e teses, embora continuem longe de uma definição única sobre os mesmos. Comum a todos, é a certeza de que o contexto é determinado pela cultura e assim, o ensino de uma LE deverá ser feito de modo contextualizado, isto é, indissociável da dimensão sociocultural da língua-alvo.

VI.1 Observações finais da investigação-ação

Ao longo da presente investigação-ação foi possível confirmar o potencial dos álbuns ilustrados, a partir de uma perspectiva literária e, confirmar a tese da capacidade de expansão do vocabulário dos alunos e da ampliação do senso do mundo ao seu redor, através deste tipo de literatura, tal como defendido por Purcell-Gates (1988).

As obras escolhidas para objeto de estudo potenciaram nos alunos a consciencialização da diferença e a procura de compreensão de ambientes, situações e personagens dissemelhantes. A tomada de consciência do Outro, propiciada pelas situações ocorridas nos álbuns ilustrados abordados, permitiu aos discentes desenvolver a sua consciência intercultural. A recetividade ao novo, ao diferente,

conduziu-os a repensar as suas convicções e noções de realidade “normal” ou “usual” pessoais e a relativizar opiniões e ideias pre-concebidas. Pude comprovar que os *picturebooks* são materiais adequados para a sala de aulas de LE e, quer pelos testemunhos de alunos obtidos ao longo do estágio, bem como pela análise das atividades desenvolvidas em aula, validei a ideia defendida por Badderley e Edder (1994) de que a imagem comunica emoções e estados de espírito e, quanto maior a maturidade da criança, mais madura será a sua percepção e leitura do subtexto. Foi particularmente visível essa tomada de consciência e reconhecimento por parte dos alunos, nas atividades levadas a cabo com os álbuns ilustrados *The Red Tree* e *Voces en el parque*, cujos resultados e reflexões foram expostos no presente relatório.

Termino a presente investigação satisfeita com o resultado do trabalho que desenvolvi enquanto professora estagiária, embora a conjugação da vida profissional e familiar com a vida académica nem sempre fosse fácil de gerir. O desenvolvimento da consciência cultural e da competência intercultural de uma pessoa não é algo que se consiga no curto espaço de tempo em que decorreu o estágio. É um processo de desenvolvimento pessoal que acompanha o indivíduo a sua vida inteira, mas considero que, até certo ponto, contribui para algum tipo de mudança nas atitudes e comportamentos dos alunos. Ao discutir as atividades escolhidas na sala de aula de LE e através da criação de ambientes de aprendizagem potenciadores de reflexão crítica, foi possível perceber nas contribuições ativas e pertinentes dos alunos que, se não todos pelo menos alguns, adotaram uma postura mais consciente do mundo globalizante e multicultural em que vivemos, estando mais recetivos e sensíveis à diferença.

VI.2 Discussão dos resultados obtidos

Procurei integrar, tanto quando possível, a dimensão sociocultural da língua de estudo durante as aulas implementadas, quer através da partilha de uma expressão idiomática por aula, quer através da troca de experiências entre os pares sobre os seus parceiros *e-pal*, quer através das atividades feitas com recurso ao AI onde exploramos a divergência entre situações que conhecemos e outras que são diferentes da nossa realidade.

Durante as aulas lecionadas, a receção e motivação dos estudantes face às atividades propostas foram bastante positivas e permitiram que, inconscientemente, alargassem os seus horizontes culturais e linguísticos. Acredito ter tido um papel relevante no desenvolver, dentro do possível, o seu espírito crítico ao abordar temas pertinentes como os problemas dos jovens, a expressão das suas emoções, a empatia para com a terceira idade.

Fiz por aplicar os conhecimentos adquiridos nas diferentes componentes de formação do mestrado, dominando métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, a par com meu próprio desenvolvimento pessoal no que respeita a capacidades de análise reflexiva, crítica e investigativa nas minhas práticas, melhorando a minha habilitação para o exercício da atividade profissional docente.

Analisando a globalidade de atividades com AI no decurso da presente investigação, estas apresentam, na sua maioria, uma taxa de sucesso positiva, já que, para além de utilizarem a LE para a sua realização, na mente dos alunos são vistas como atividades “de lazer”, ou seja, não são interpretadas como uma imposição tipo “*faço a atividade porque me disseram para o fazer*”. Pelo contrário, estas atividades podem ser encaradas como um convite ao aluno para participar espontaneamente na aula, já que como defende Ferrero: “*la participación en el proceso de aprendizaje es una condición necesaria. Hasta tal punto que resulta imposible aprender si el sujeto no realiza una actividad conducente a incorporar en su acervo personal bien una noción, definición, teoría, bien una habilidad, o también una actitud o valor*” (2005, p.2).

Se atentarmos nas atividades levadas a cabo na atividade relacionada com a leitura de *Eric*, o *feedback* de alunos e os artigos de jornal criados confirmam que o recurso à imagem facilitou a criação de um contexto aquando da elaboração de um artigo permitindo que se trabalhassem diferentes literacias.

Os alunos que receberam uma imagem criaram uma descrição mais detalhada nos seus artigos do que os que tiveram como *input* uma frase. Como sustenta Catalá (2000, p. 15) os alunos usaram o que experienciaram através do olhar, da análise visual, para se exprimir através do código linguístico LE.

Concluindo, podemos afirmar que estes alunos se sentiram intrinsecamente motivados, visto que realizaram as atividades entusiasticamente para alcançarem a satisfação pessoal, isto é, pela diversão e prazer de executar as atividades por si mesmas.

Na atividade sobre o *El globito rojo*, levada a cabo na turma de 7º ano de Espanhol, o entusiasmo dos alunos foi notório quando depois de ouvida a história se lhes pediu que desenhassem eles uma nova cena para o balão. Perante a atividade, os alunos questionaram proactivamente o vocabulário que precisavam para identificar o objeto que estavam a desenhar, envolvendo-se ativamente na atividade e aceitando com naturalidade a estranheza de objetos omissos por uma mancha encarnada. Ninguém questionou as capacidades de desenho dos colegas nem tão pouco puseram em causa os objetos que cada um identificou no seu trabalho. Aceitaram com facilidade algo novo, na sequência da análise ao AI de Lela Mari.

VI.3 Limitações do estudo

Ao longo do ano letivo, 2015/2016, fui confrontada com algumas limitações nas escolhas e decisões que tomei ao colocar em prática a minha investigação-ação. A primeira limitação teve que ver com a gestão do tempo. A necessidade de detetar um problema e de rapidamente colocar em prática uma possível solução nem sempre foi fácil de gerir no meu dia-a-dia escolar.

Os dados obtidos dos inquéritos iniciais, aliados às aulas de observação, que consideramos a nossa 1ª fase, permitiram estabelecer um ponto de partida no entendimento do grupo que tentámos usar para melhorar a nossa prática na 2ª fase, durante a das aulas lecionadas.

Segundo Coutinho et al (2009), na investigação-ação observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua resumindo-se, basicamente, na sequência planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva.

O curto período para o desenvolvimento da PES, aliado ao facto de as aulas serem dadas em modo contínuo, Inglês e Espanhol, nas várias turmas referidas

anteriormente, nem sempre permitiu, depois de identificar um ponto de melhoria durante ou após uma aula, assegurar atempadamente as revisões das planificações, que deveriam ser aprovadas pela professora orientadora, a tempo da aula seguinte.

Por outro lado, o facto de as aulas dadas estarem limitadas ao tema em estudo também exerceu algum peso na limitação da atividade. As aulas com recurso ao AI deveriam estar sempre relacionadas o tema a abordar, oferecendo aos alunos uma ligação entre a atividade em curso que permitisse a descoberta do tema e o alcançar alguns objetivos relacionados com o mesmo como a aprendizagem de vocabulário novo. Aquilo que fiz foi, de planificação em planificação, procurar colmatar situações identificadas em aulas anteriores, nomeadamente no que respeita ao tipo de resposta dos alunos a determinadas atividades. Também por estes motivos, não obstante as várias atividades que poderia ter experimentado com os grupos, vi-me obrigada a restringir a escolha.

Um aspeto que pude constatar na minha experiencia com as duas turmas de 10º ano de Inglês é que determinadas atividades resultaram melhor com uma turma e pior com outra. As atividades com recurso a AI que realizei foram pensadas especificamente para a turma 10º B1, a turma que me foi atribuída para lecionar, ou seja, tive em atenção as suas necessidades e preferências, detetadas durante as aulas de observação realizadas e com base nas indicações dadas pela orientadora nas reuniões de estágio. Quando lecionei as mesmas aulas na turma 10ºA1, os resultados não foram tão positivos porque o grupo era muito menos dado a atividades de expressão oral. Em reflexão posterior, se tivesse que planear as mesmas atividades especificamente para o grupo A1, teria que alterar alguns exercícios. A discussão inicial de tema seria mais orientada pelo docente porque o grupo sem direcionamento não fazia fluir a troca de ideias. As atividades em grupo teriam de ser repensadas e alteradas para tarefas individuais ou a pares, para os resultados serem mais proveitosos.

Na turma de 3º ciclo de Espanhol, pelo espaçamento semanal entre cada aula, foi possível usar, até certo ponto, uma revisão mais assertiva das planificações, ajustando-as e reajustando as atividades no sentido de melhor se adaptarem ao grupo alvo. Nesta turma, verifiquei uma melhoria no modo como reagiam às atividades propostas consoante procedi a ajustes no tipo de abordagem. Inicialmente procurei

levar à prática aulas com atividades dirigidas ao grupo todo, com recurso a debates orais e exercícios em grupos de 4 e 5 elementos. Rapidamente detetei que no grupo em análise esta abordagem não surtia os melhores resultados porque os alunos tendiam a conversar entre si, sobre temas alheios à aula, e os debates orais geravam aulas demasiado confusas onde os discentes não tiravam partido das atividades, nem se conseguia aplicar a LE de modo efetivo. Identificada essa realidade as atividades foram sendo ajustadas para exercícios a par ou individuais, e inclusive foram preparados para a mesma atividade exercícios diferenciados, no sentido de melhor chegar a todos os elementos do grupo.

Este exercício de reflexão pós-aula seguido de reformulação da abordagem na aula seguinte, permitiu um acompanhamento mais efetivo do grupo alvo, estabelecendo uma relação de proximidade e ajustamento das aulas às necessidades dos alunos.

VI.4 Pontos a considerar numa futura investigação-ação

Nesta fase, fazendo uma reflexão crítica sobre as metodologias e abordagens realizadas durante a PES, confirmo que, se pudesse, reformularia alguns pontos da minha investigação-ação.

Relativamente ao primeiro ciclo, penso que, para além da observação direta dos alunos durante as aulas de observação e o questionário sobre os seus gostos pessoais, poderia ter explorado mais a sua posição relativamente ao recurso ao AI. Deste modo, estaria a comprovar o que foi observado previamente e, provavelmente, a obter dados novos.

Já no segundo ciclo, gostaria de ter realizado mais atividades com recurso ao AI, nomeadamente aplicando as mesmas atividades a diferentes níveis de ensino para ver as diferentes dinâmicas de cada grupo. Caso tivesse tido a oportunidade de lecionar um número maior de aulas com álbuns ilustrados, poderia aplicar atividades diferentes e definir quais as que mais potenciam e quais as que não têm qualquer impacto sobre a consciencialização do outro nos alunos.

VI.5 Reflexões finais

A par deste desenvolvimento pessoal e profissional, devo ser honesta e afirmar que todo este processo teve momentos de grande pressão, que obrigaram a um constante crivo para ponderar palavras e ações, essencialmente no sentido de estar à altura de ensinar grupos de 10º e 11º ano. Foi um processo árduo, por vezes exasperante e desesperante, sobretudo em situações em que vida académica e pessoal entravam em conflito, mas acredito que enquanto momento de ligação, por excelência, entre a formação teórica e o início ou, no meu caso, o repensar da vivência profissional, foi uma experiência muito gratificante e enriquecedora.

Apesar da minha experiência não profissionalizada no ensino de Inglês, esta nova abordagem, munida de toda formação adquirida ao longo do mestrado e durante a PES, apresentou-se como uma oportunidade de ligação entre a teoria com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem, bem como a dinâmica própria do contexto escolar, da qual retirei técnicas, estratégicas e experiências que serão por certo de grande ajuda no futuro.

Confirmei durante as práticas que sinto particular prazer em levar para a aula livros, imagens, situações que obriguem os alunos a sair da sua zona de conforto e refletir.

Não sei o que o futuro me reserva em termos de profissão, mas sei o tipo de professora que quero ser. Pretendo continuar a aprofundar a minha formação científica, porque um professor deve desenvolver as suas capacidades críticas e reflexivas numa constante autoavaliação para poder melhorar as suas atuações e práticas letivas.

A par com os nossos alunos de línguas, que estão em contínua fase de desenvolvimento, também um professor precisa estar num processo cíclico de aquisição de novas metodologias.

Em modo de conclusão, partilho uma afirmação de Maya Angelou que, na minha opinião, sintetiza a ideia de inclusão e consciência cultural que, aplicado ao ensino de uma LE, gostaria de desenvolver nas minhas práticas letivas futuras, no sentido de melhor preparar os meus alunos para a interação social real e torná-los, desse modo, mais competentes a nível comunicativo e intercultural:

Perhaps travel cannot prevent bigotry, but by demonstrating that all peoples cry, laugh, eat, worry, and die, it can introduce the idea that if we try and understand each other, we may even become friends. Maya Angelou (1993. p.12)

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2008). Centro Virtual Cervantes «interculturalidad». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm
- Angelou. M. (1994). *Wouldn't Take Nothing for My Journey Now*, USA: Bantam; Reissue edition.
- Arabski, J. and Wojtaszek, A. (2011). *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Berlin: Springer.
- Arzipe, E. & Styles, M. (2003) *Children Reading Pictures. Interpreting Visual Texts*, Abingdon: Routledge Falmer.
- Baddeley, P. & Eddershaw, C. (1994). *Not so simple picturebooks*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Burns, A. (2009). *Doing Action Research in English Language Teaching – a Guide for Practitioners*. New York and London: Taylor & Francis.
- Branco, P. (2015). *Dimensão intercultural da linguagem não-verbal em contexto de sala de aula: um estudo com uma turma de Espanhol*; Relatório de estágio para obtenção do grau de mestre em ensino de português no 3.º ciclo do ensino Básico e no ensino secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário, Universidade de Aveiro.
- Burns, A. (2009). *Action Research in Second Language Teacher Education*. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Action Research: What's in it for Teachers and Institutions?* *International House Journal*, 29, 3-6.
- Byram, M. (1994). *Culture and Language Learning in Higher Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.

- Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. Gribkova, B. and Storkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (ed.) (2003). *Intercultural Competence*, Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (ed.) (2004). *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. & Méndez García, M.C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Council of Europe.
- Intercultural Competence (PDF Download Available)*. Available from:
https://www.researchgate.net/publication/265194528_Intercultural_Competence
- Carita, A.; Graça, F. (2012). *Indisciplina na sala de aula: como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Cassany, D. Luna, M. e Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó (pp. 33-538).
- Catalá, D., J. M.A (2011), *A forma do real: introdução aos estudos visuais*. São Paulo: Summus.
- Chute, H. (2008). Comics as Literature? Reading Graphic Narrative, *PMLA*, Vol. 123, No. 2, pp. 452-465.
- Colomer, T. (1996). *El álbum y el texto*. En: *Peonza* nº 39, pp.27-31.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Lisboa: Edições Asa.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*.

- Cleveland: Multilingual Matters.
- Danzak, R. L. (2011). Defining Identities Through Multiliteracies: EL Teens Narrate Their Immigration Experiences as Graphic Stories. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(3), pp. 187-196. doi:10.1002/JAAL.00024.
- Delanoy, W. (2005). A Dialogic Model for Literature Teaching, *ABAC Journal* Vol. 25, No. 1, pp. 53-66.
- Dondis, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo; Martins Fontes, 1991
- Dunn, O. (1997) *Real Book News Issue nº 3*, November 1998, p 1.
<http://www.realbooks.co.uk/>
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eliassen, M. M. (2016). *Graphic Novel*. Salem Press Encyclopedia of Literature.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Retrieved from
http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. A Continuum book. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp:16-29.
- García Mayo, M^a P. e Lázaro Ibarrola, A. (2015). *Do Children Negotiate for Meaning in Task-Based Interaction?* Evidence from CLIL and EFL settings. Elsevier. System, 54, pp. 40-54.
- Gardner, P. (2001). *Teaching and Learning in Multicultural Classroom*. London: David Fulton Publishers.
- Giorgis, P. (2015). Different From Oneself and Similar to Others. *L2, Imagination and*

Literature as Intercultural Pedagogic Practices; ELT Journal 69/3 July [Translated from the Italian]

Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.

Harmer, J. (2001): *How to teach English*. Harlow: Longman.

Huitt, W. (2011). Bloom et al. Taxonomy of the Cognitive Domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [09/03/19], from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html>

El álbum y el libro ilustrado. Retrieved [11/04/19], from http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/m5_5/el_lbum_y_el_libro_ilustrado.html

Kramsch, C. (2000). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press (pp. 70-104).

LdeLengua 81. *Hablando de cómics con Paco Roca*, Retrieved [09/03/19], from <http://eledelengua.com/ldelengua-81-hablando-de-comics-con-paco-roca/>

León, L. (2016). *Donde habita el olvido* Foro de Profesores de E/LE, número 12 (2016), Retrieved [09/03/18], from <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/9184/8702>

Lourenço, A. (2013). *A Novela Gráfica como Género Literário*. Tese doutoral, Faculdade de Letras, Portugal.

Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon: Multilingual Matters.

Huber-Kriegler M., Lázár I. and Strange J. (2003). *Mirrors and Windows— Notes and Reflections*. Strasbourg: Council of Europe Pub.

Mata, J. (2010). *I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: construcción de identidades.*, Granada (España), Volume: 1.

- Matos, A. & Lopes, H. (2016). Sprache der Vögel: citizenship education through literary texts in Portugal. In M. Kakos, C. Müller-Hofstede, & A. Ross (Eds.), *Beyond Us versus Them: Citizenship education with hard to reach learners in Europe* (pp. 93-112). Frankfurt/Main.
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol do ensino básico 3º ciclo*. Departamento da Educação Básica.
- Moreira et al. (2003) *Programa de Inglês nível continuação, 10º, 11º e 12º anos*. Ministério da Educação.
- Mourão, S. (2009). Using Stories in the Primary Classroom. In L. Denham & N. Figueras (Eds.) *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms* (pp. 17-26). Barcelona: APAC.
- Nugent, K. Catalano T. (2005). Critical Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom. *NECTFL Review*, v. 75, pp. 15-30
- Neuner, Gerhard et al. (2003). Intercultural Competence, p.18. Strasbourg: Council of Europe
- Nunan, D. (1993). *Action Research in Language Education*. In J. Edge e K. Richards (Eds.), *Teachers Develop Teachers Research* (pp. 30-50). Oxford: Heinemann.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, M. (2011). *A imagem como instrumento primordial na exploração de campos Lexicais*. Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário, Universidade do Porto.
- Öz, H., & Efecioglu, E. (2015). Graphic Novels: An Alternative Approach to Teach English as a Foreign Language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), pp. 75-90.

- Pegrum, M. (2008). *Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom*, Published online (19 Dec 2008), University of Western Australia.
- Purcell-Gates, V. (1998). Growing successful readers: Homes, communities, and schools. In F. Lehr & J. Osborn (Eds.), *Literacy for all: Issues for teaching and learning*. New York, NY: Guilford Publications.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Lisboa: Cadernos do CCAP-2., Retrieved [09/03/18], from http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf.
- Rohmann, Eric, and Pat Scales. (2003). "Eric Rohmann Crawled out on a Limb to Create the Caldecott Medal-Winning My Friend Rabbit. *School Library Journal* 49, no. 7, pp. 52-4
- Serafini, F., & Giorgis, C. (2003). *Reading aloud and beyond: Fostering the intellectual life with older readers*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Silva, S. (2014). *O texto visual, afinal, o que é?*, Site Educação pública, Retrieved [09/03/18], from <http://educacaopublica.cederj.edu.br/>
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan.
- Soares, M. (1998). O que é letramento e alfabetização. In. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Spratt, M., A. Pulverness e M. Williams (2011). The TKT course modules 1, 2 and 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Todd, J. (2015). Interdisciplinarity trough graphic novels. *Phi Kappa Phi Forum*, 95(3) pp. 8-12.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences – Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>
- Vega, C. (2014). *El cómic y la novela gráfica en el aula de ELE*. Memoria de Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición), Universidad de Oviedo.

Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

Walsh, M. (2004). *Reading visual and multimodal texts: how is reading different?*
Retrieved [09/03/19],
from https://www.researchgate.net/publication/266184461_Reading_visual_and_multimodal_texts_how_is_'reading'_different(Proceedings of the ALEA 2004 Conference).

VIII. ANEXOS

Anexo I - Estereótipos e ideias preconcebidas

Um exercício elucidativo que tivemos oportunidade de ensaiar durante a nossa PES foi, precisamente, colocar em debate nas turmas alvo, como *lead in* de um novo tópico, questões como:

- Se eu disser Inglaterra, que ideias vos veem a cabeça?
- Que podemos comer em Espanha?
- O que faz um adolescente em Londres?

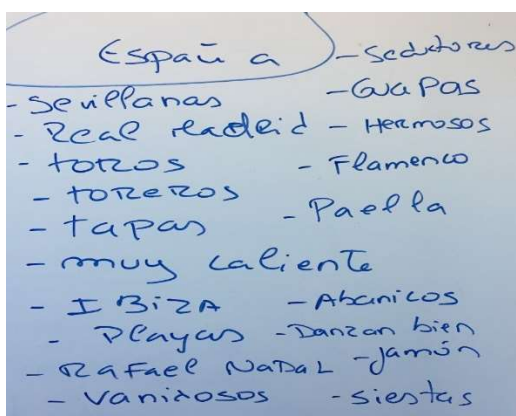


Fig.1

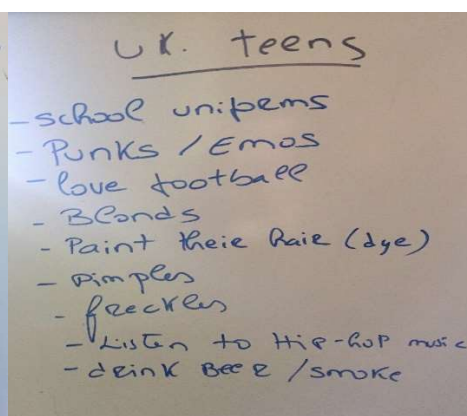


Fig.2ⁱ



Fig.3ⁱⁱ

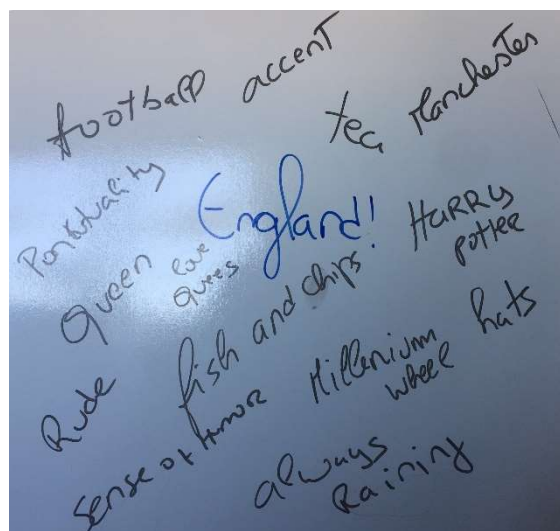


Fig.4ⁱⁱⁱ

A chuva de ideias das atividades é fruto das respostas voluntárias dos alunos e por esse motivo, não contém a participação de todos, mas pela mancha gráfica podemos verificar que há à partida e ainda antes de estudarem o tema, todo um conjunto de ideias preconcebidas advindas da sua experiência, de situações vistas em filmes e

daquilo que ouviram alguém dizer. Esta constatação confirma-se quando questionamos o porquê de determinada ideia. Face a esta pergunta a tendência é rir, encolher os ombros em sinal de desconhecimento ou dizer que alguém lhes disse ou que é como se passa na televisão.

Aprender uma LE não significa somente a transmissão linguística ou a mera aquisição de estruturas gramaticais. É necessário entender e aprender as normas que regulam a interação social do país cuja língua estudamos. Inserir o aluno no contexto cultural é tão relevante quanto a transmissão do código linguístico.

Este é um ponto que pretendemos explorar nas aulas de línguas, através da utilização do álbum ilustrado. O recurso à imagem para consciencialização de situações leva os alunos a refletir e adotar uma posição de relativização sobre realidades, as suas e as dos outros, sem a necessidade de interpretação de um código escrito. Esta abordagem visual implica uma análise e inferência por parte dos alunos. A ausência de texto, ou o texto curto, facilita o envolvimento de alunos com mais dificuldades na aprendizagem e, por outro lado, obriga-o ao exercício mental de criar um contexto e uma história para a imagem. Partindo daquilo que conhecem e lhes é familiar, a utilização de imagens distópicas ou ambíguas permite a abertura para a ideia do diferente, do Outro. É fulcral desenvolver nos estudantes a capacidade reflexiva, não só relativamente à própria cultura, mas também no que respeita às demais.

Anexo II – Projeto e-pal – exemplos e comentários

Chamamos a atenção para possibilidade de eventuais erros já que partilhamos fragmentos tirados diretamente dos *posts* que os alunos escreveram no blog. No decurso da PES, os *posts* dos alunos foram sendo lidos, avaliados e devolvidos por email com correções e sugestões de melhoria.

Neste primeiro fragmento, o aluno em causa mostrou inicialmente relutância em aderir ao projeto. Após algumas trocas de mensagem com os *e-pals*, a sua opinião mudou de opinião derivado ao interesse em saber mais sobre os jovens com quem estava a comunicar.

My E-Pal Experience

When the teacher first mentioned the e-pal project I wasn't very excited because I'm lazy and it seemed like it would be very tiring, but after engaging the project I grew to love it and I definitely recommend it to everyone.

(...)

I loved this experience, it's just amazing, you learn so many things and you also make a great friend while doing it, I'm so glad I embraced this project and if anyone ever has the opportunity to do the same, do it!

Posted by [redacted] at 5:29 AM

No comments:



O fragmento seguinte é referente a uma aluna que desde a apresentação do projeto demonstrou grande entusiasmo com ideia. O seu objetivo era descobrir mais sobre a cultura asiática e esse foi o requisito que deu: queria trocar correspondência com alguém da Ásia. Neste caso, perante um aluno previamente motivado, os resultados foram muito positivos. A aluna envolveu-se na atividade com o intuito de aprender sobre uma cultura diferente e aumentou o léxico em LE ao estabelecer comunicação sobre assuntos do dia a dia. Mais ainda, está consciente de que desenvolveu a sua consciência face a sociedades e culturas diferentes da sua e que a mesma fazia questão de partilhar em sala.

My expectations for this project were big since the beginning, however, in the end, I realized that this experience was even better than I was hoping for! I really, really, really enjoyed this experience. I never knew it was possible to had such things like: making new friends; learning about new cultures and talking in English with foreign people, in just one project!

The e-pal project gave us, without any doubts, the best experience we teens could ever had at our age. I agree that this was a plus experience to the extent that, if one day I go travel to one of my e-pal's country, I know I have a friend there with whom I can trust to show me their country and to help me if I need it.

I feel very lucky that I have the opportunity to be in this project, and even though teacher Sonia said the e-pal project is over, I will keep talking with e-pals, learning about their cultures and making new friends.

Thank you teacher for giving us the opportunity to have these wonderful experiences!

Posted by [REDACTED] at 1:36 AM No comments: 

Neste fragmento, a aluna reconhece não só o desenvolvimento da sua capacidade de comunicar em LE, mas também o que aprendeu sobre novas culturas. Esta tomada de consciencialização de realidades diferentes da sua é uma prova do sucesso do nosso projeto.

E-pal project

The first time that teacher Sónia talked about the e-pal project, I was very interested and excited! My expectations when I engaged the e-pal project was that this project was a big opportunity to develop my knowledge of English language and make new friends with different cultures. My expectations were right I have done it all, I learn so much things about others countries that I didn't know.

(...)

I really loved the experience I think it was a great ideia for the students. It is a good way to learn languages and make different friends. Their point of view is very different due to their cultures and it's funny to know that something that is normal to Portuguese people it's very strange to someone with other culture.

I really enjoy make part of this project I think is a great way to improve our skills as students. I'll keep in touch with my e-pal friends and I would like to do more projects like these again!

Posted by [REDACTED] 1:49 PM No comments: 

No próximo fragmento a aluna em causa reconhece que o projeto a ajudou no desenvolver do léxico e melhorou a capacidade de comunicação em LE. Estamos perante uma aluna relativamente fraca na disciplina de inglês pelo que essa auto consciencialização por parte da aluna, é muito positiva.

My E-Pal Project Experience

My first expectations when I engaged the E-Pal Project were to meet new people, to make new friends, to learn more about other people and their countries and to develop my english language skills. And yes, I did it!

I thought it could be a bit boring but it was totally wrong. This project was super cool and I really liked taking part in it.

Before I started exchanging e-mails, my english was not so fluent and most of the times, when I needed to say something, I didn't know some words and needed to search on the Internet so I could answer my correspondents.

Now, I don't need to search words anymore. I've learnt new expressions and new words which now I'm using, and one of the most amazing things is that I can write to my e-pal friends without any trouble.

(...)

I think that it was a really good experience that all teenagers must have. We can learn new things, we develop our thoughts, we open our minds and make new friends which is amazing.

Posted by [redacted] at 9:54 AM

No comments:



Um último fragmento, onde a aluna em questão confirma também a mais valia conseguida com a atividade, e onde podemos confirmar, uma vez mais, a consciencialização da aluna sobre realidades diferentes, ao dizer que aprendeu coisas novas sobre os Estados Unidos da América e o estado do Texas.

A existência de pontos de referência comuns, neste caso a música, ajuda a estabelecer um elo de ligação.

My E-pal experience

When teacher Sonia proposed us the E-pal project I was very interested and enthusiastic about the idea of being able to meet new people, learn more about new cultures, make new friends and maybe some day met them in their country.

In the sheet teacher, Sonia gave us I chose three countries, United States of America, United Kingdom and Australia I end up talking with a boy from USA named Keith (I talk about him in the other post). We talk a lot and I have the opportunity to know and learn more about Texas and USA.

I learn so much with this project. Switch e-mails with Keith really help me improve my English and to more about his culture.

I still talking with Keith specily about music because is going to an AC/DC tribute concert and he promised me to sent a lot of pictures and videos.

My expectations for this were huge since the beginning and now that we are going to an end I realised that this experience us so much better that I was expecting. I really enjoy it and love this experience, I never thought that I would have the opportunity to talk with new people, making new friends and learn about new cultures in just one project.

The E-pal project gave us a lot of things and we have to thanks, teacher Sonia forgave us this opportunity and this amazing experience that we will never forget.

Thank you, teacher!

Posted by [redacted] at 1:41 PM

No comments:

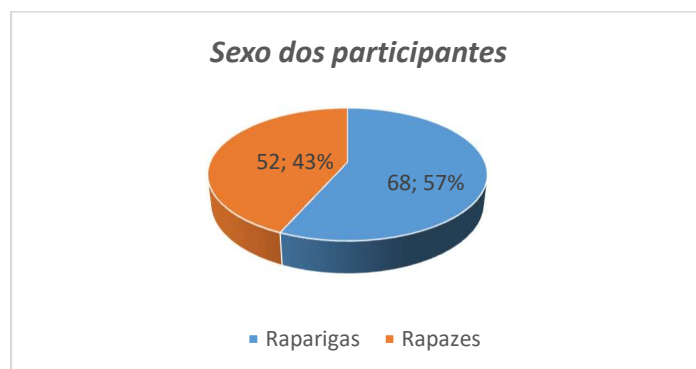


Anexo III – Questionários iniciais e respetiva análise

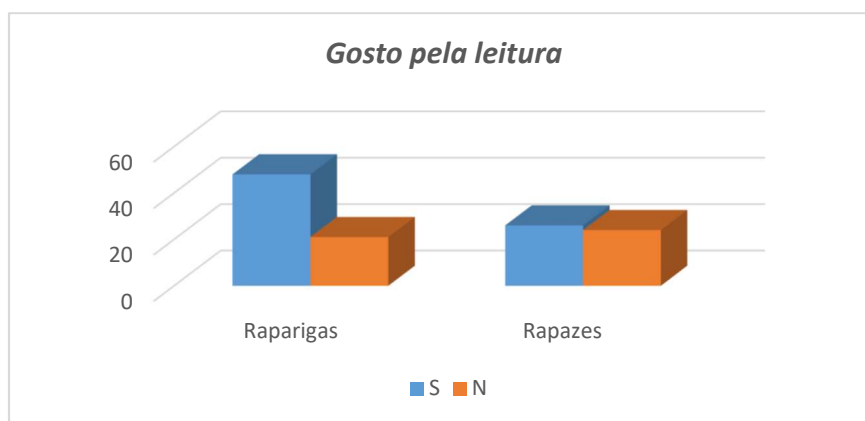
Este inquérito foi aplicado no início das PES com o objetivo de aferir os hábitos de leitura do grupo alvo e ter uma primeira noção da abertura dos mesmos ao tipo de recurso que pretendíamos utilizar. Foi aplicado ao universo dos 120 alunos envolvidos na experiência e pode ser consultado nos anexos do presente relatório. No final da PES, aplicámos um novo questionário, este já direccionado a cada um dos grupos, onde se questionava o nível de aceitação das atividades feitas com recurso aos álbuns ilustrados.

Numa análise ao questionário inicial, as turmas tinham em média 23,5 alunos. No que respeita as turmas de Espanhol, o grupo do 7º ano tinha 26 alunos e a turma de 9º, onde demos a maioria das aulas da PES, tinha 21 alunos. Relativamente às turmas de Inglês, no 10º ano a turma A1 tinha 29 alunos e a B1, onde decorreu a maioria da PES de inglês, era composta por 30 alunos. A turma de 11º era composta por 20 alunos.

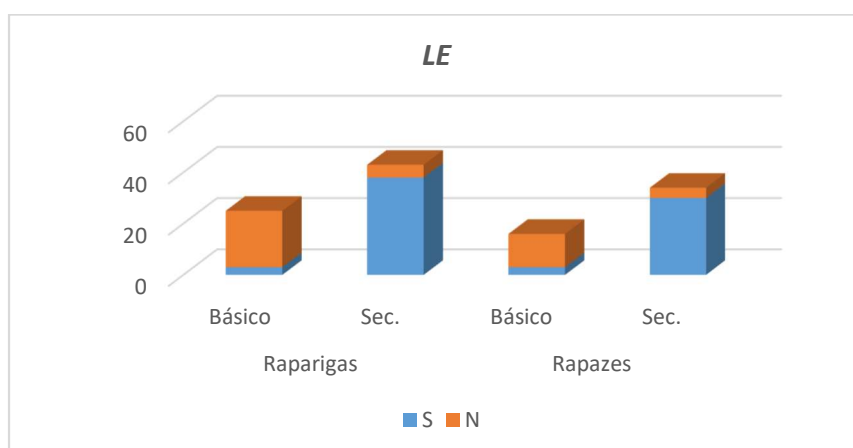
Quanto ao sexo dos participantes, como pode ser verificado no gráfico infra, o número de raparigas era ligeiramente superior ao dos rapazes, situação que não considerámos tivesse inferido nos resultados.



Analisando o primeiro questionário feito aos alunos, verificamos que o gosto pela leitura, primeira questão colocada no questionário, é mais elevado no caso das inquiridas. Notámos também o número de inquiridos que gostam de ler é mais elevado nos alunos do ensino secundário do que nos alunos de ensino básico.



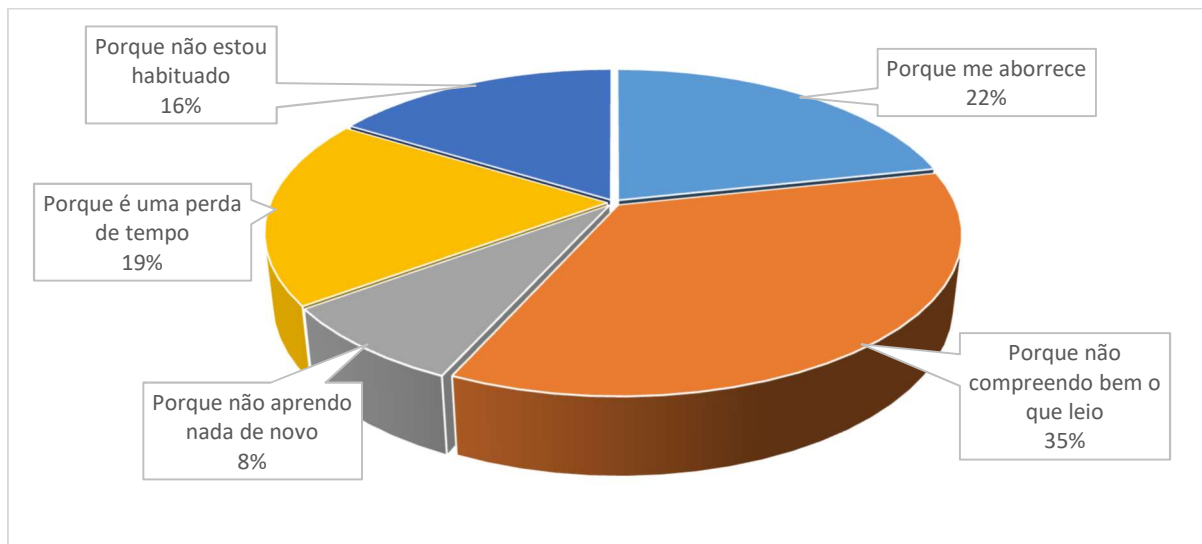
Face à questão se costumavam ler em LE, neste caso Inglês e/ou Espanhol, os dados revelaram que este hábito era praticamente inexistente nos alunos do ensino Básico. Nos alunos do ensino secundário os números mudam, possivelmente influenciados pelo facto de as disciplinas contemplarem no programa a leitura obrigatória de uma obra em LE.



A razão mais apontada, pelos inquiridos, para não ler em LE é não compreenderem bem o que é lido. Esta resposta foi dada por 20 dos alunos sendo que destes, 13 eram do ensino Básico. Podemos, portanto, afirmar que, na passagem para o ensino secundário há uma redução no número de alunos que indica as dificuldades de compreensão como motivo.

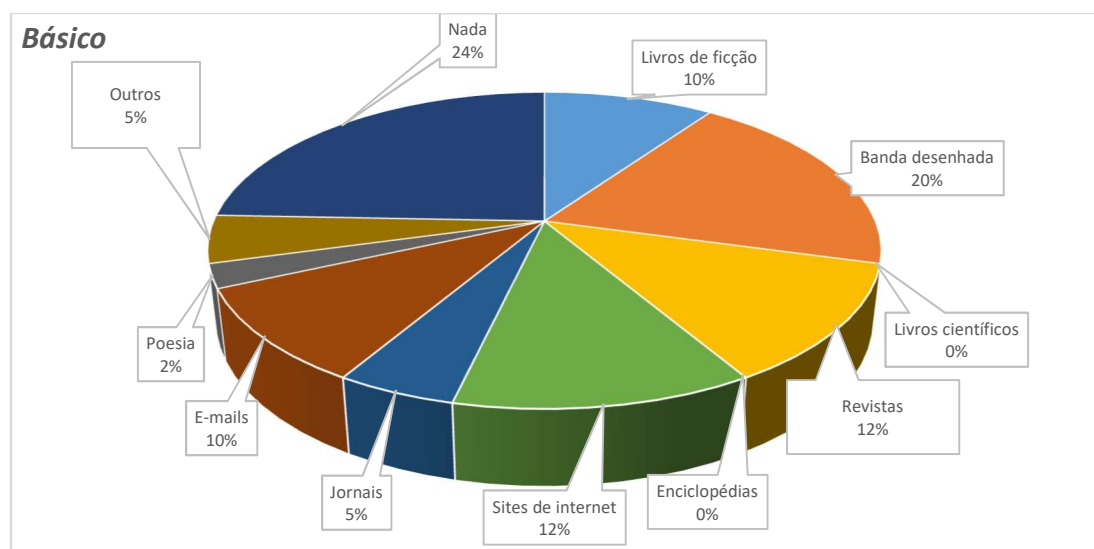
A maturidade dos alunos, bem como a continuidade da exposição à LE poderão influir nesta alteração, mas foi algo que não explorámos por se desviar do tema da nossa investigação. Outra das razões que consideramos pertinente é a falta de hábito. A desmotivação pela leitura apontada por 16 dos inquiridos que consideram que a leitura

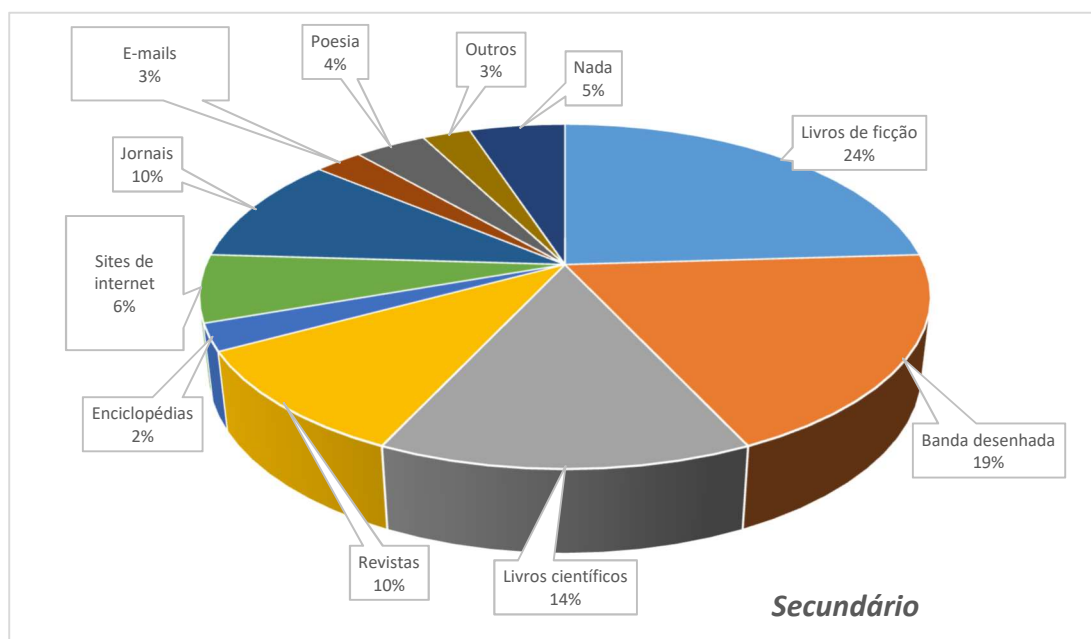
em LE é aborrecida ou uma perda de tempo, ainda que numa amostra tão pequena como a nossa, parece-nos relevante e muito pertinente enquanto campo de atuação, uma vez que esta investigação tem como objetivo inverter a postura perante a leitura numa LE.



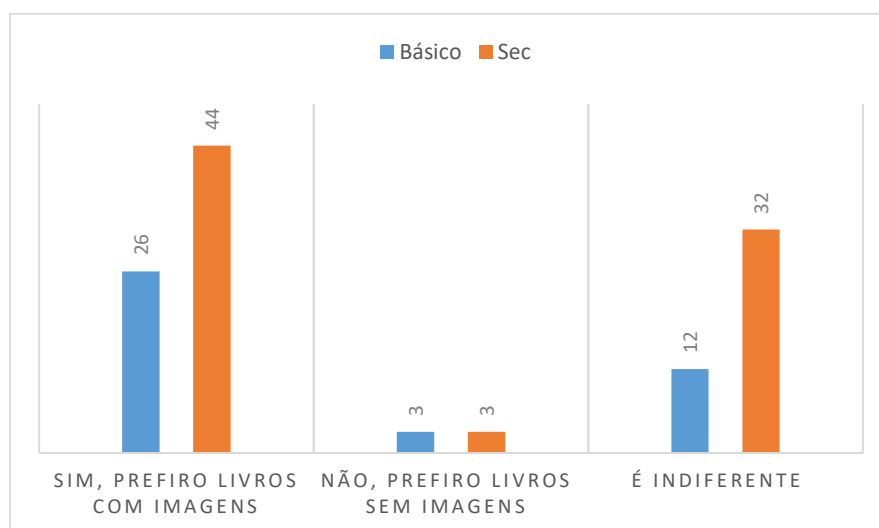
Uma das questões colocadas no questionário inicial visava apreciar o tipo de leituras preferidas pelos alunos. Foi com agrado que verificámos que a banda desenhada estava entre as preferências de grande parte porque implicava que estavam familiarizados com a leitura de textos híbridos e a conjugar a leitura de texto com a apreciação da imagem.

No ensino secundário há uma alteração nas preferências, com os livros de ficção e científicos a ganhar expressividade.





Deste inquérito é ainda relevante salientar os resultados obtidos na questão relativa à importância de haver imagens nos livros que leem. Quer no ensino básico quer no secundário, os alunos demonstram preferir livros que contenham imagens o que, uma vez mais, consideramos ser benéfico para a tese que pretendemos comprovar.

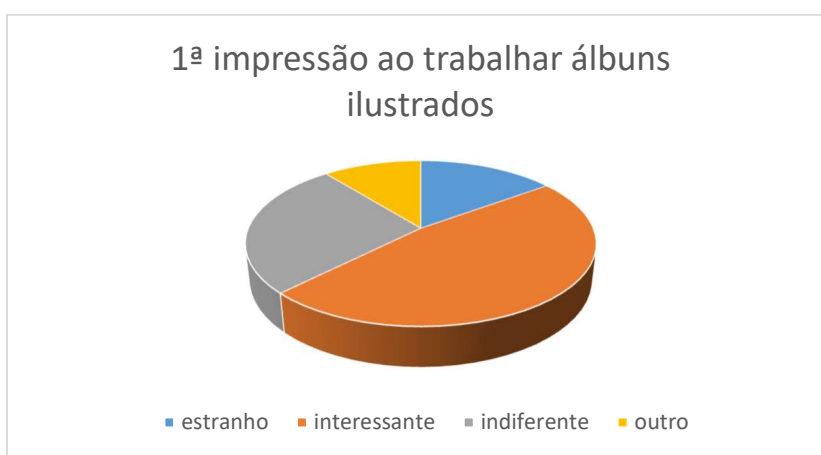


Ver documentos completos na pasta Anexos

Anexo IV– Questionários finais e respetiva análise

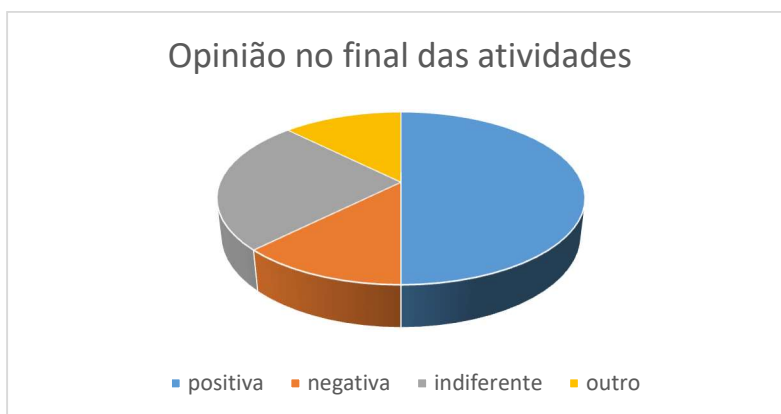
No final das práticas, entregámos um inquérito aos alunos, desta vez com uma questão diferenciada, por turma, para verificar a aceitação das atividades levadas a cabo com recurso a álbuns ilustrados e imagens. Das várias questões colocadas salientamos as que melhor se adequam ao propósito do nosso estudo.

Quando questionados sobre qual a primeira impressão que tiveram ao trabalhar com álbuns ilustrados, 57 dos inquiridos disse ter achado a ideia interessante. 32 alunos ficaram indiferentes e 18 acharam a ideia estranha.

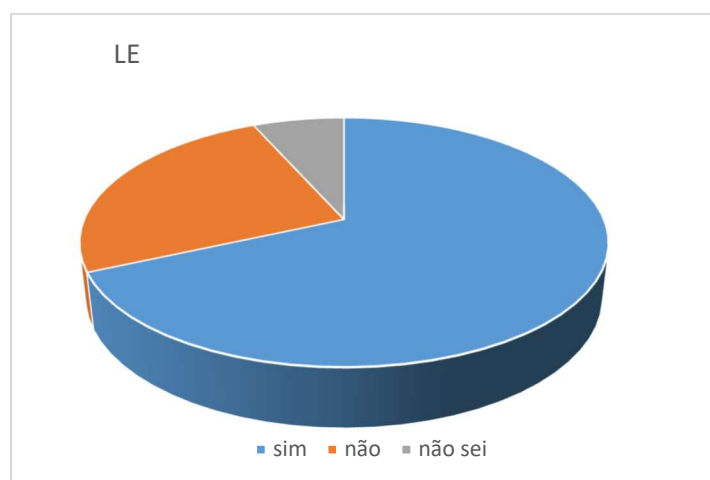


No final das atividades propostas em cada turma, a ideia dos alunos sobre a utilização de álbuns ilustrados era, para 60 dos inquiridos, positiva. 30 alunos consideraram indiferente a sua utilização e 15 não apreciaram este tipo de recurso.

De salientar que a maior parte dos alunos com opinião negativa ou indiferente face ao recurso em análise é referente a alunos de 3º ciclo. A faixa etária e a necessidade de se sentirem mais adultos pode ter influenciado a aceitação da atividade.

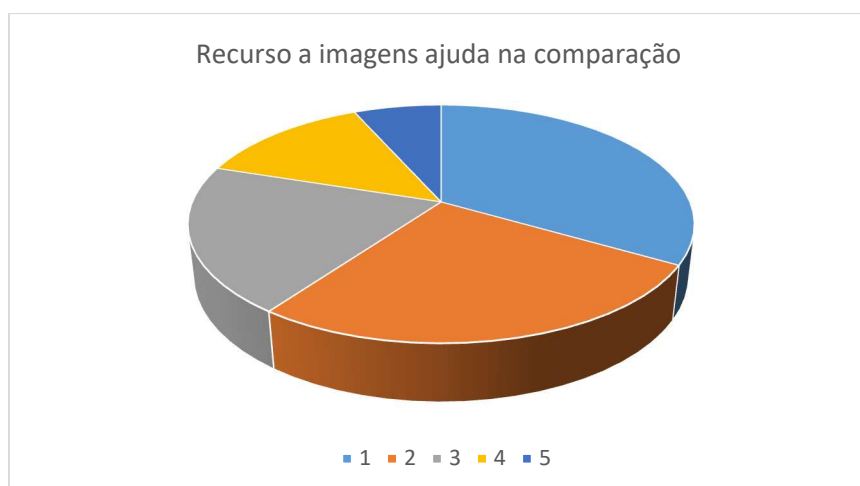


Outra questão colocada aos alunos foi se consideravam que o álbum ilustrado os tinha ajudado no envolvimento nas aulas de LE. 82 alunos consideraram que sim, ao passo que 38 responderam que não, ou não sabiam.

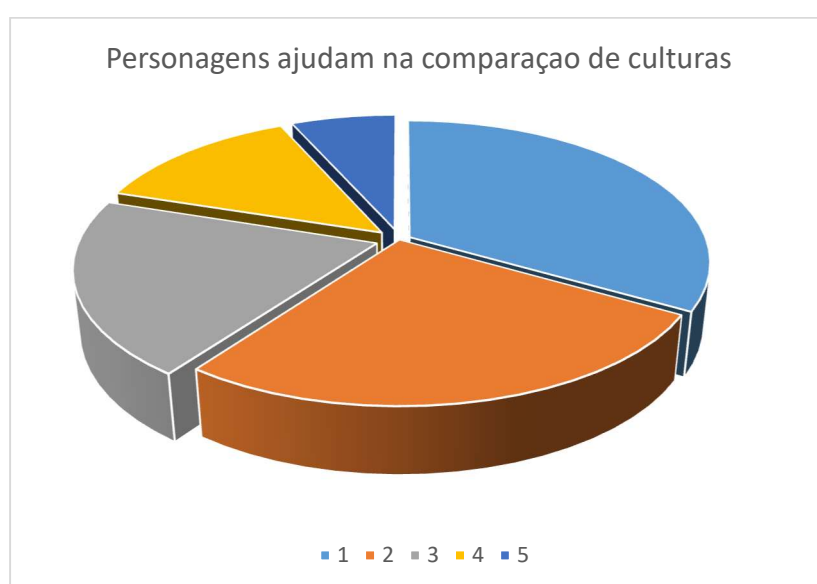


Relativamente à questão *“De que modo é que as características dos personagens e contextos dos álbuns ilustrados/imagens trabalhados, te ajudaram a refletir e fazer comparações entre a tua cultura e outras?”*, com opção de resposta entre 1 para Muito pouco e 5 para Bastante, 31 alunos consideraram a opção 5, 40 alunos a opção 4 e 32 a opção 3, sendo que apenas 17 dos inquiridos escolheu a opção 1 ou 2. Esta resposta vai ao encontro do enquadramento teórico que apresentámos já que demonstra uma resposta pessoal de envolvimento com as obras.

Como sugerido por Rosenblatt *“the child brings their whole self to the text, through their ‘personality traits, memories of past events, present needs and preoccupations, a particular mood of the moment, and a particular physical condition’”* (1995, P30)



No que respeita ao grau de concordância com a afirmação: *“O recurso a imagens e álbuns ilustrados permite um processo de reflexão e comparação, que leva os alunos a desenvolver competências de interação com indivíduos de outras culturas, numa postura de desconstrução de preconceitos, compreensão e aceitação de que existe de cultura para cultura, diferenças ao nível de perspetivas, valores e comportamentos”* as respostas dos alunos indiciam consonância com a mesma, já que dos 120 inquiridos apenas 13 escolheram a pontuação 1 ou 2, sendo que 1 correspondia a discordo completamente e 5, estou totalmente de acordo. 38 dos inquiridos escolheram a opção 5, concordo completamente, 37 a 4 e 32 a opção 3.



Ver documentos completos na pasta Anexos

Anexo V– Análise dos dados relativos aos questionários a docentes

Numa amostra controlada de 30 inquiridos, 73% respondeu que a obra extensiva e o autor são apresentados em sala, sendo que 13% delega essa atividade para os alunos pesquisarem em casa e os restantes inquiridos recorrem a outras metodologias. 71% dos inquiridos indica utilizar três ou mais aulas para leitura e análise da obra ao passo que os restantes indicaram dispor de uma a duas aulas de 90 minutos para leitura e análise.

Os métodos de abordagem de leitura variam entre leitura integral em grupo, 43% leitura orientada de excertos escolhidos, 43% dos inquiridos e 14% diz utilizar outras abordagens. A análise da leitura é para 60% dos inquiridos assegurada através de uma ficha de verificação de leitura; 20% indicam fazer a verificação através de um trabalho individual escrito e 20% dos inquiridos recorre a outras atividades. O nível de aceitação da leitura extensiva é, para 60% dos inquiridos, considerado adequado. Os alunos cumprem as atividades sem demonstrar especial interesse nas mesmas. 27%, contudo, refere a aceitação como muito positiva – os alunos aderem com entusiasmo a atividades de leitura extensiva. Face à questão: “Da sua experiência enquanto docente, quais são as maiores dificuldades na abordagem de obras de leitura extensiva?”, surgiram vários contributos dos quais partilhamos alguns:

“Não haver tempo para leitura integral em sala de aula.”

“A falta de tempo que resulta da extensão dos programas e também o facto de algumas obras que vêm com os manuais não serem apelativas.”

“Os alunos perceberem o que leram/foi lido, tirarem ilações sobre o que foi lido.”

“Os alunos não têm hábitos de leitura.”

A pergunta: “Que sugestões/alternativas poderiam, de acordo com a sua experiência, melhorar a abordagem a obras de leitura extensiva?”, suscitou, entre outras, as seguintes propostas:

“Se os programas fossem encurtados, haveria mais tempo para leitura.”

“(Serem mais) lúdicas e dinâmicas”

“Redução do currículo.”

“O que poderia melhorar a sua abordagem seria torná-la um conteúdo central devido à sua importância. Os docentes preocupam-se mais em lecionar os conteúdos relativos à Língua ou ao Sociocultural porque são estes que saem nos exames.”

“Trabalhar a partir de obras de leitura extensiva, utilizar os livros para dar a matéria”

“Aplicar a transversalidade nessas leituras ("matar dois ou mais coelhos de uma...")”

Ver documentos na pasta Anexos

Anexo VI– Exemplos de grelhas de observação usadas.

Ver documentos na pasta Anexos

THE EXTRA NEWS

HEAR ALL ABOUT THE FOREIGN STUDENT

EXCLUSIVE NEWS TODAY

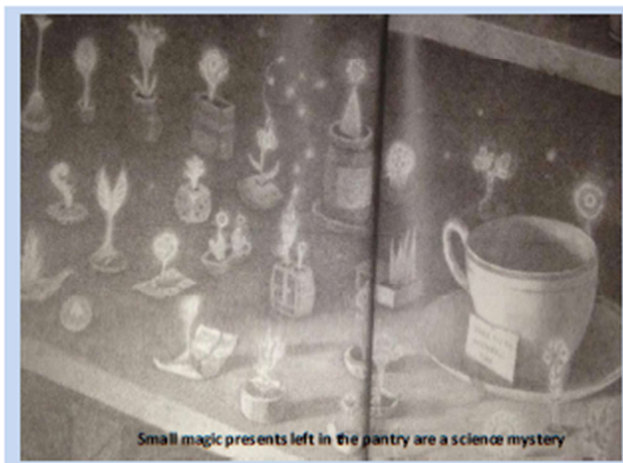
ERIC'S SPECIAL EDITION

YOUNG BOY LEAVES SMALL OBJECTS AND GOES AWAY!

Last week, Eric, a young boy, disappeared from the foster home where he lived, leaving nothing else than small objects as memories, in the pantry. The exchange student was welcomed by a family. Although the family had always accepted him from the start and never questioned his decisions, he felt apart and spent his days collecting very small objects.

The Daily Lamp contacted the family and, apparently, before he left, the young boy left the small objects that he had retrieved over time, in the pantry where he used to sleep.

Still unclear is the reason for the disappearance of the boy, who just said



Small magic presents left in the pantry are a science mystery

It is thought that he has committed suicide, due to a body found near the house.

There are also reports of sightings of the boy walking a Dalmatian in Bangladesh.

The police ensure that all evidences are being collected to know what really happened to Eric. - The case won't be left unsolved. - The police told our reporter. *J. Pereira, R. Ferreira*



Seatbelt saves five

SAVED BY THE BELT!

Read all about it in page 2.

SAME PLANET
DIFFERENT WORLDS
Opinion column
Page 4.

STILL ON THE RUN!

Potential killer still hiding.
The Police working around
the clock to find him.
Page 4.

Universal Declaration on Cultural Diversity

"The cultural wealth of the world is its diversity in dialogue"

Summary inside.
See Articles and
main topics

10th A1

EXTRA NEWS

HEAR ALL ABOUT THE FOREIGN STUDENT

EXCLUSIVE NEWS TODAY

ERIC'S SPECIAL EDITION

The youngest flower collector

The story of a fire that almost wiped out Eric's collection

Flowers are plants that many of us like. Not only because they are beautiful but also because they are very fragrant. There are many types of flowers of various colours.

A boy named Eric is fascinated with flowers. He collects flowers from all over the world because he travels a lot and from every country he goes to, he always brings new types of flowers but not any kind of flowers. He likes small, bright flowers that he can place on a shelf in his room, lighting it. Then he can enjoy them while he waters them. Eric says he even had more than 50 different types of flowers in his room. One day, Eric forgot to turn off the TV when he left home. A fire started because of a short circuit. Eric came home to try to save his plants, but only managed to save about half. His parents went home quickly and then called the fire department. Fire fighters were able to arrive on time. Living on the first floor which facilitated the work of fire fighters, but even so, the plants, as they are easier to burn, were not saved.



Eric was devastated. With the passage of time, Eric managed to recover many of his flowers.

Nowadays children only think about new technologies and video games and do not appreciate the nature, as for example flowers.

The house remained intact, only Eric's room was in poor conditions. His parents bought him a new shelf, where he could put his flowers.

Eric has a plan for the future of his plants. He thinks of renting a space just to store all his flowers.

In our opinion this article should be read because nowadays children only think about new technologies and video games and do not appreciate the nature, as for example flowers.



SAVED BY THE BELT!
Read all about it on page 2.

**SAME PLANET
DIFFERENT WORLDS**
Opinion column
Page 4.

STILL ON THE RUN!
Potential killer still hiding.
The Police working around
the clock to find him.
Page 4.

Universal Declaration on Cultural Diversity

"The cultural wealth of the world is its diversity in dialogue"

**Summary inside.
See Articles and
main topics**

Ver versão completa dos jornais na pasta Anexos

Anexo VIII - Resultado da atividade *The Red Tree*

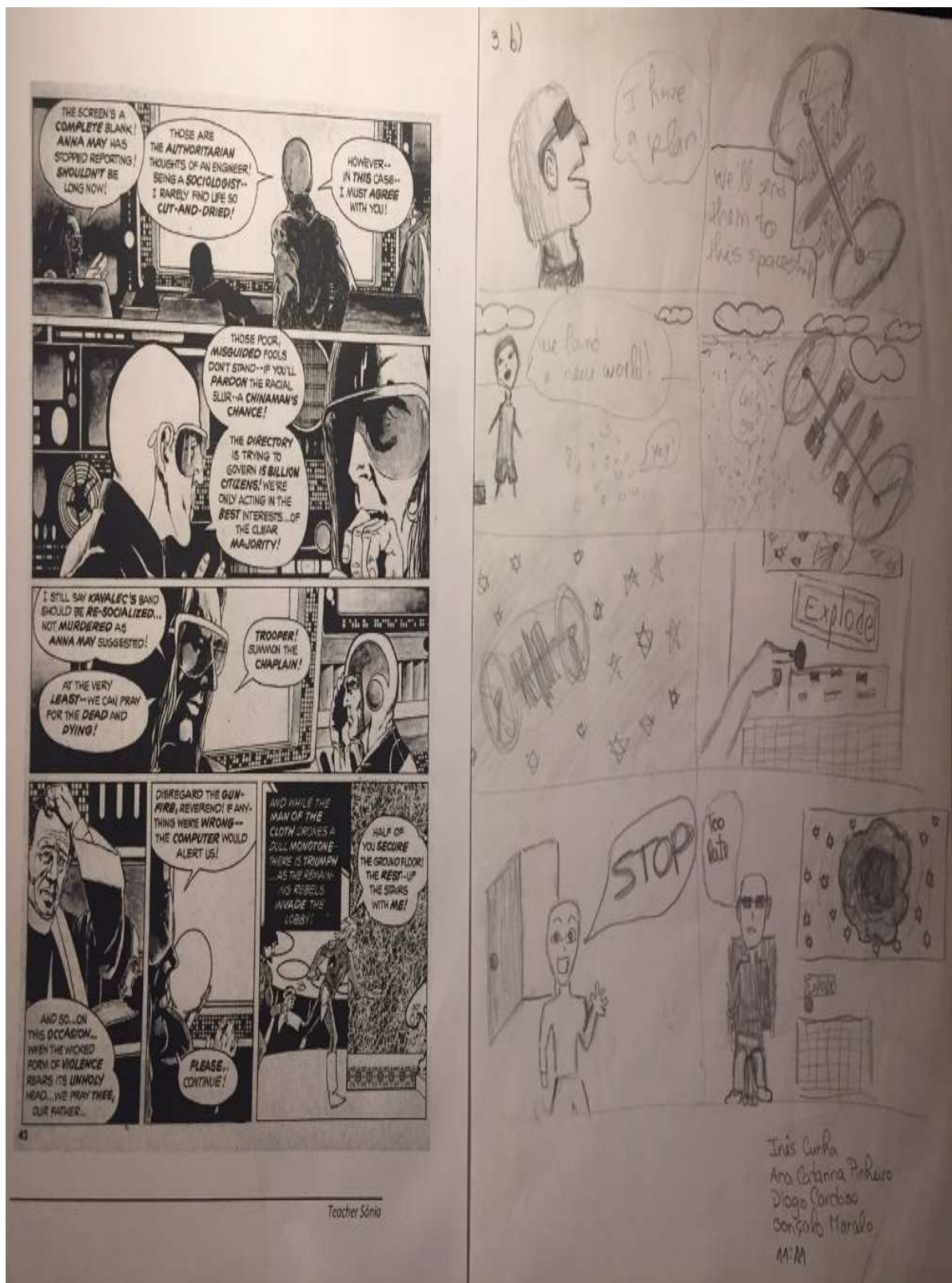


Anexo IX - Ameaças ambientais



Detalhe do quadro após a atividade de identificação de ameaças ambientais

Anexo X - Exemplos dos trabalhos feitos pelos alunos 11º



THE GREAT DIVIDE

by NERD
"HELL
OVER
THERE"
SATYR

I RECENTLY VISITED MY CHILDHOOD HOME. THE FIELD AND WOODS I USED TO PLAY IN ARE NOW A STRIP MALL. THE VAST FARM LAND THAT WAS JUST BEYOND IS NOW AN ONGOING SUCCESSION OF CHEAPLY-MADE, GENERIC-LOOKING HOUSING DEVELOPMENTS.



TWO FACTORS CONTRIBUTE TO SPRAWL: POOR LAND USE AND, ALTHOUGH MANY TRY TO DENY OR MINIMIZE IT, POPULATION GROWTH. THIS YEAR THE 300 MILLIONTH AMERICAN WILL BE BORN. GLOBALLY, WE'RE AT 6.5 BILLION.



BUT POPULATION STABILIZATION IS CRUCIAL TO OUR VERY EXISTENCE. 9 BILLION ARE PROJECTED BY 2050, AND SOME SAY IT WOULD TAKE THE NATURAL RESOURCES OF FOUR PLANET EARTHS TO SUSTAIN THAT MANY PEOPLE.

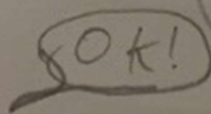
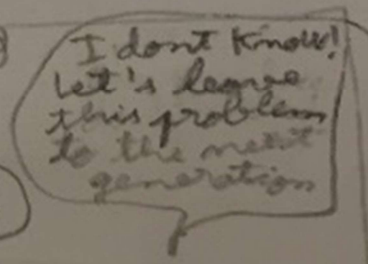
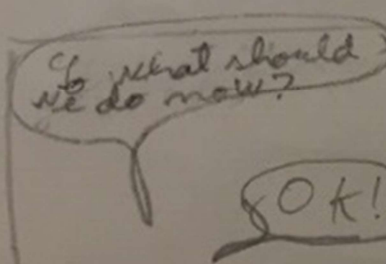
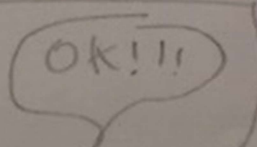
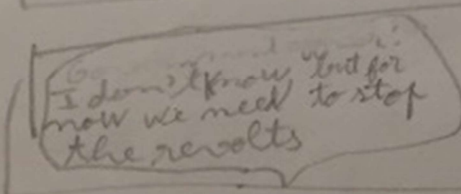
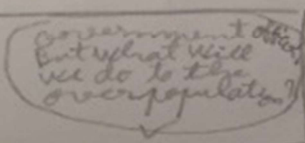
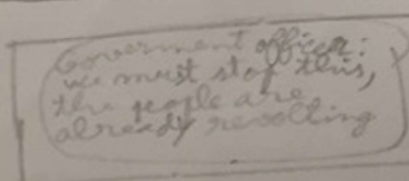
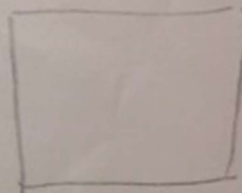
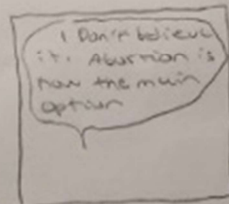
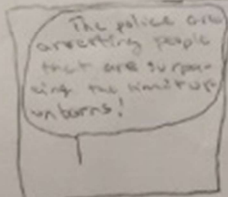
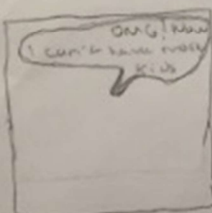


WITH OVERPOPULATION COMES LOSS OF QUALITY OF LIFE, DESTRUCTION OF NATURAL BEAUTY, SPECIES EXTINCTION, DEPLETION OF RESOURCES, CLIMATE CHANGE, EPIDEMICS, FAMINE, VIOLENCE. IT'S ALL INTERRELATED.



I BELIEVE WE SHOULD BAN CONTRACEPTION.

Government announcement:
we must control the overpacing growth of the population,
and put a limit to the number of children that couples
should have !!!



WHY PEOPLE BREED:

A GUIDE TO AMERICANS IN THE 90s

©1991 by King's Adventures



More kids are you crazy?!

No! Why would I be crazy?

Because having more kids is not the solution!

Really, why not?

Hello?! Does overpopulation say anything to your little brain?

What does that matter?

The more we are, the more we consume. The more we consume, the more we pollute, duh!

But we need people to solve our environmental problems!

Anexo XI -Trabalhos dos alunos 11ºA1 sobre a obra *The Lorax*.

<ol style="list-style-type: none"> 1. The Lorax says he speaks for the trees. What does this mean to you? What is Lorax's attitude at the end of the story? 2. What would you do with a Thneed? 3. How would you convince the Once-ler to stop cutting trees? 4. Unless... (write/draw something that we need to care about)
--

1. Lorax by saying that he speaks for the trees, he shows that he is the guardian of the Truffula forest; since trees cannot speak and defend themselves, Lorax is the one responsible for protecting them. At the end of the story, Lorax left the final decision of saving ^{all} the species of Truffula forest on the hands of its destroyer, with the hope to come back to the place that one was his home.

2. Squeeze it in order to create new Truffula Seeds so we could plant new Truffula trees.

3. We would invent the time machine. Then we would take him to the future and show him the horrible consequences of his actions, in order to make him reflect about what he has done.

<ol style="list-style-type: none"> 1. What did the Once-ler mean by "UNLESS"? What responsibility does he seem to think "someone like you" needs to take? What kinds of things can we do today to ensure that trees will be available for all different purposes in the future? 2. What would you do with a Thneed? 3. How would you convince the Once-ler to stop cutting trees? 4. Unless... (write/draw something that we need to care about)
--

1. Unless someone tries to actually do something to change the environment. Instead of cutting trees for useless things, we can and we must stop overbuying paper products, wood, among others.

2. Even if we have one thneed, we would never stop wanting more thneeds. That's the problem of consumerism. We always want more.

3. We would tell him: "you won't believe how much everyone needs what ~~you~~ are destroying. We are not talking about the thneeds, we are talking about the trees. They're fundamental in everyone's lives, and killing them would be the same as killing us all".

4.

1. The Once-ler explains his actions by saying, "If I didn't do it, someone else would." Is this a good excuse for doing what he did?
2. What would you do with a Thneed?
3. How would you convince the Once-ler to stop cutting trees?
4. Unless... (write/draw something that we need to care about)

Rita Ferreira, nº 2
 Estefan Silva, nº 4
 Daniela Martins, nº 5
 11º A1

1. We don't think the excuse that is given by the Once-ler is a good excuse, because he shouldn't base his actions on other people's actions. If he hadn't do it and if nobody would have do it either, then that place would be safe and full of life and his excuse wouldn't be valid.

2. We could use it to do anything; however if we had knowledge on its consequences for the environment of that place, we wouldn't even buy it.

3. In order to convince the Once-ler to stop cutting trees we would explain the consequences of his actions, what environmental issues it would have and how it would affect every living creature and himself.

4.



1. What seems to be Dr. Seuss's purpose in writing this fable? (A fable is a fictional story that teaches a lesson.)
2. What would you do with a Thneed?
3. How would you convince the Once-ler to stop cutting trees?
4. Unless... (write/draw something that we need to care about)

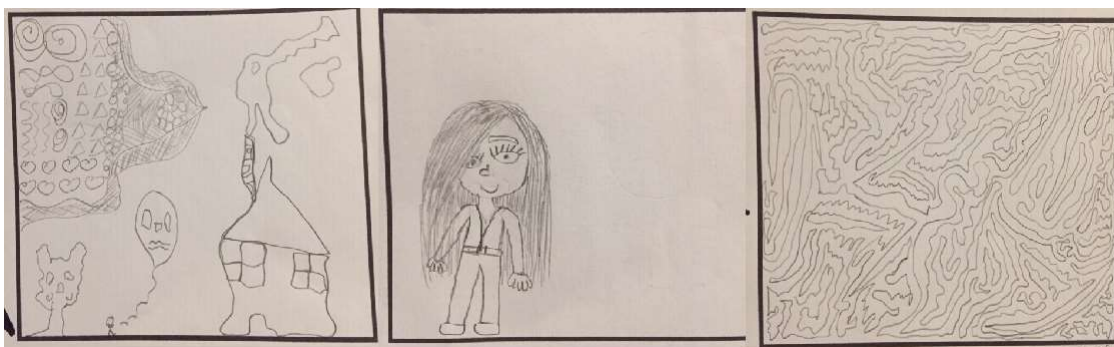
1. The purpose of Dr. Seuss in writing this fable is to warn people about deforestation and its consequences.

2. We would use a Thneed to clean all the trash in the oceans.

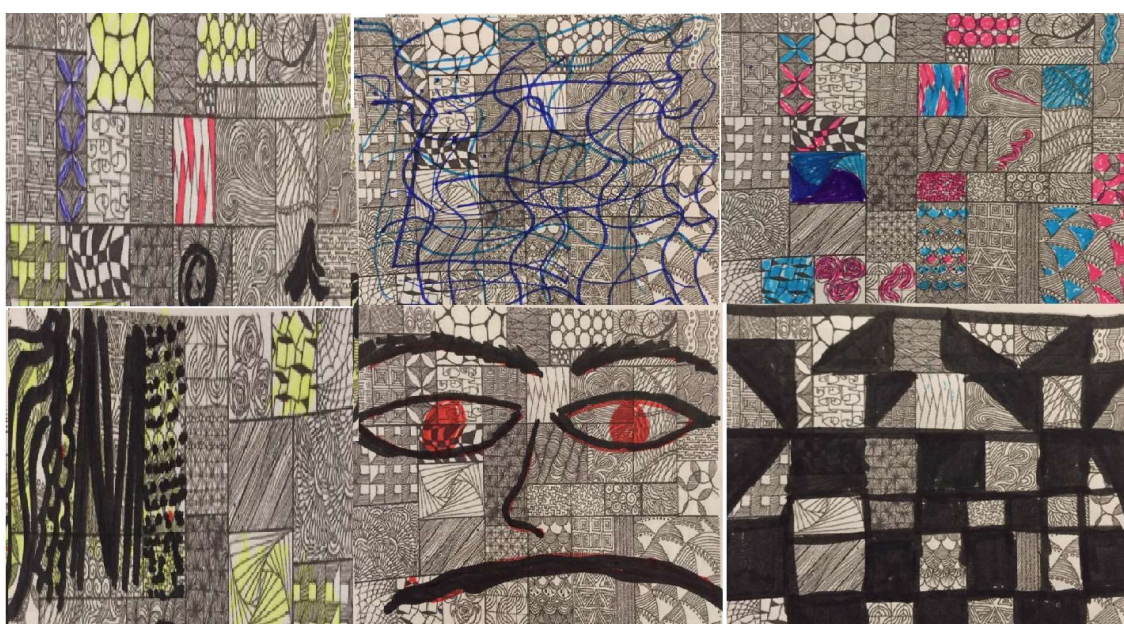
3. We would tell him that if he continue to chop tropical trees, the beautiful trees, that have their tufts softer than silk will no longer exist and the animals of that ecosystem will have to run away or die from hunger.

4) Unless we start to care more about our environment and not only with us, our world would be a better world.

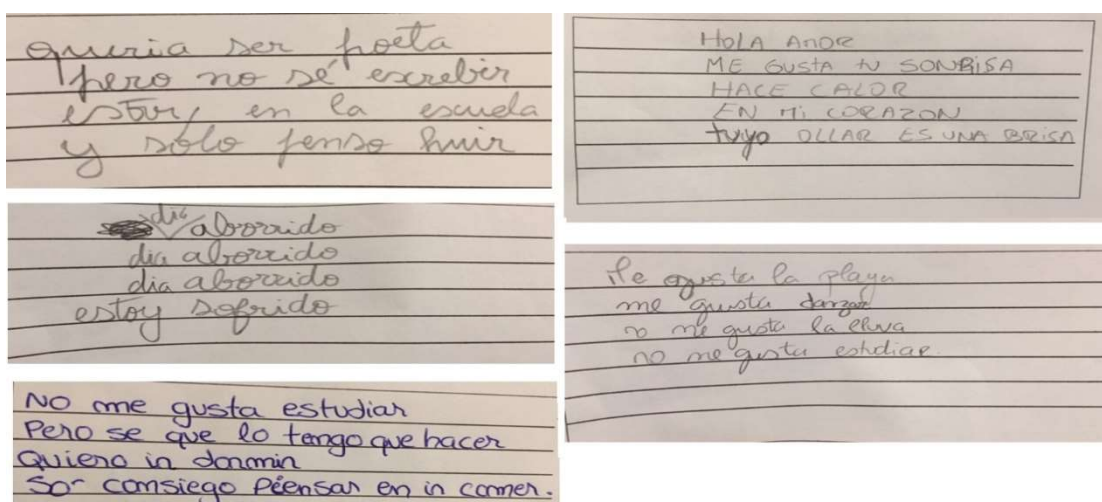
Anexo XII – Despierta el artista en ti – atividades



alguns desenhos feitos pelos alunos na alínea “¡despierta el artista en ti!”



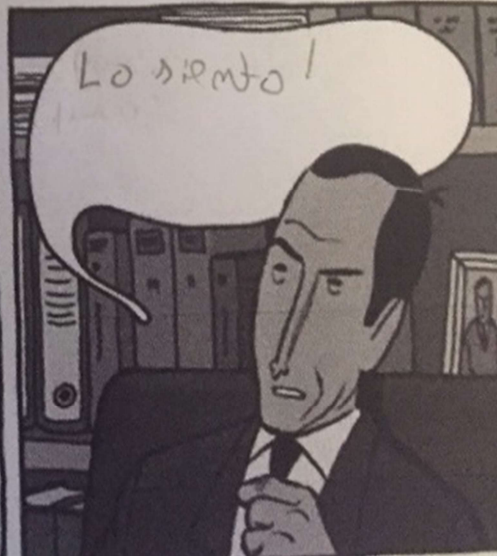
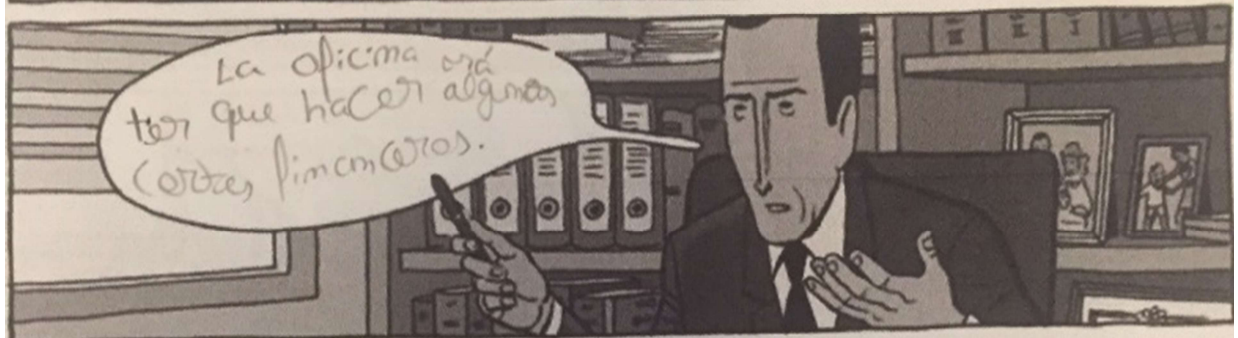
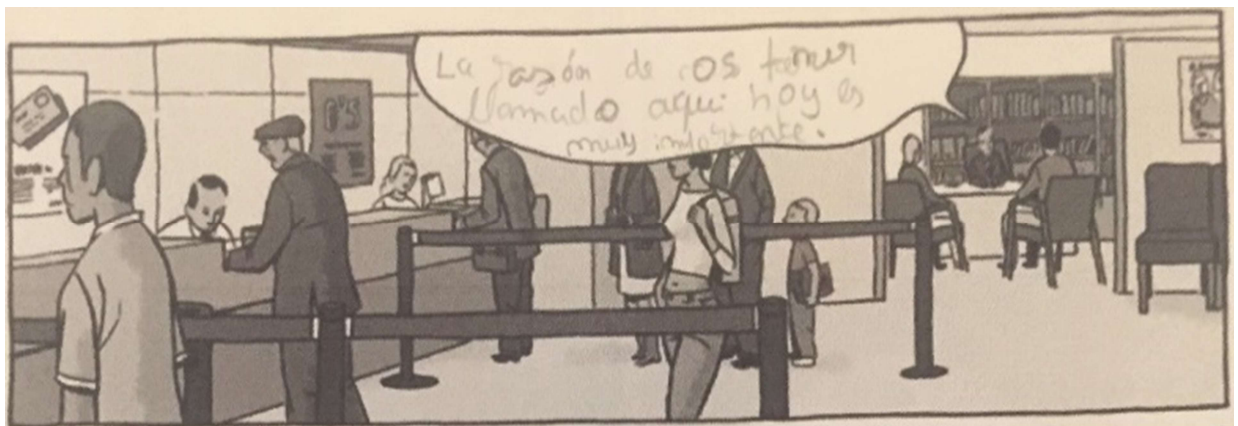
alguns das ilustrações feitas pelos alunos na atividade “¡despierta el artista en ti!”



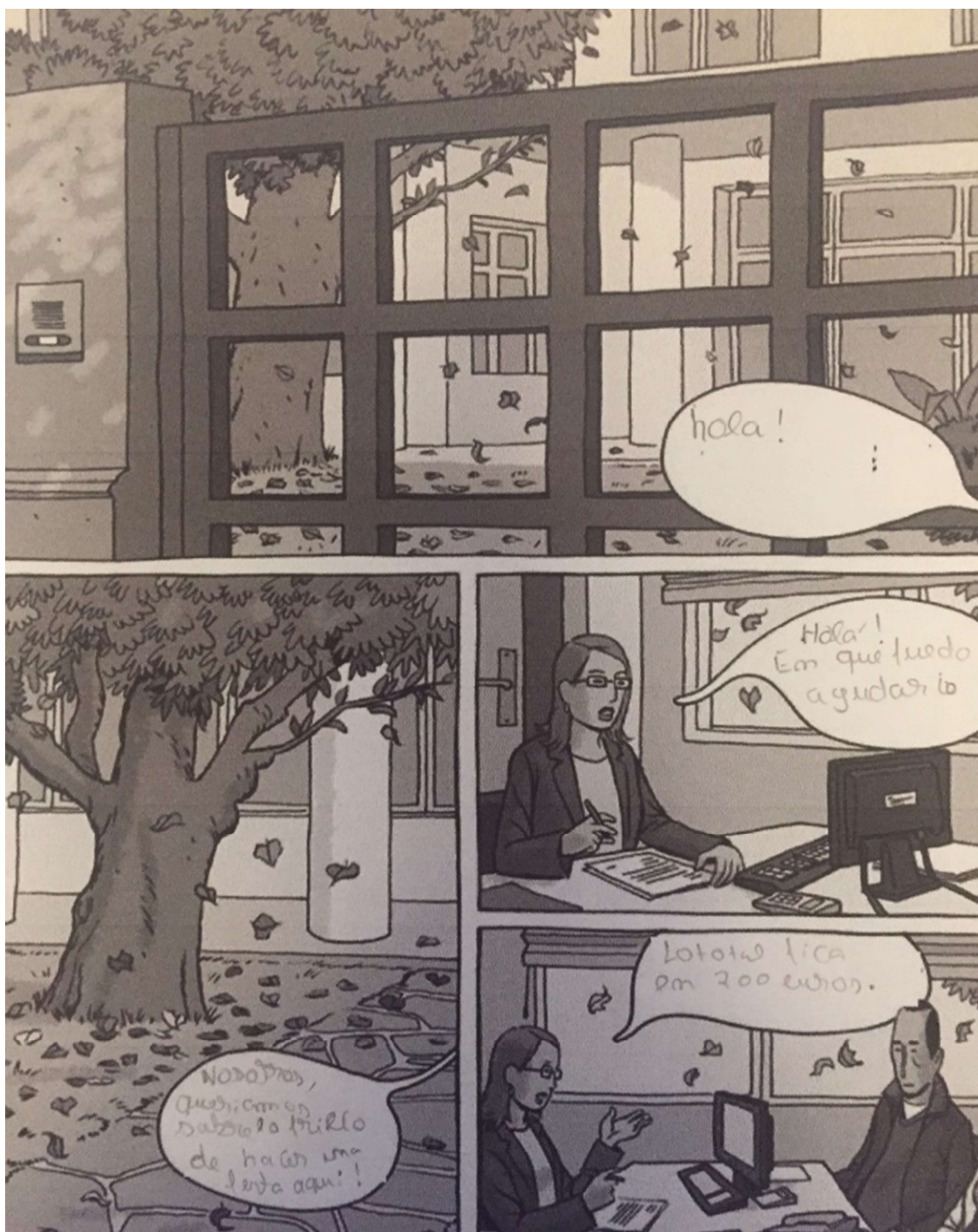
exemplos de quadras feitas pelos alunos na atividade “¡despierta el artista en ti!”

Anexo XIII – Arrugas – actividades









Trabalhos feitos pelos alunos sobre a obra Arrugas

Anexo XIV – Voces en el parque – textos

Primera voz Mamá de Carlos	Segunda voz Papá de Mancha	Tercera Voz Carlos	Cuarta Voz Mancha
controladora agresiva murienda	Cansado exigente harto	timido infeliz amigable	alegre extrovertida juguetona

Primera voz Mamá de Carlos	Segunda voz Papá de Mancha	Tercera Voz Carlos	Cuarta Voz Mancha
Antipática Snobe Controladora	Simpático Sombador Esperanzoso	aburrido timido amigable	Simpática Sociavel amigavel

Primera voz Mamá de Carlos	Segunda voz Papá de Mancha	Tercera Voz Carlos	Cuarta Voz Mancha
Anrogante Preocupada Controladora	Timido desespera do esperanza co	timico amigable jugador	Simpática amigable Sociable

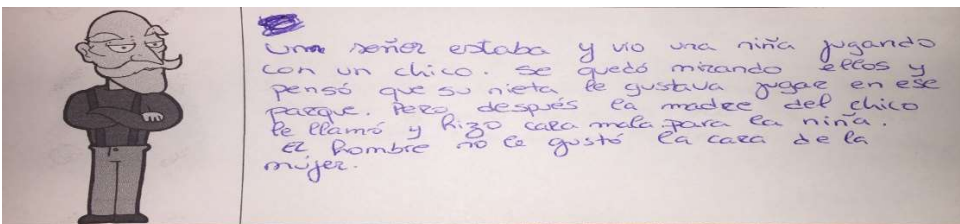
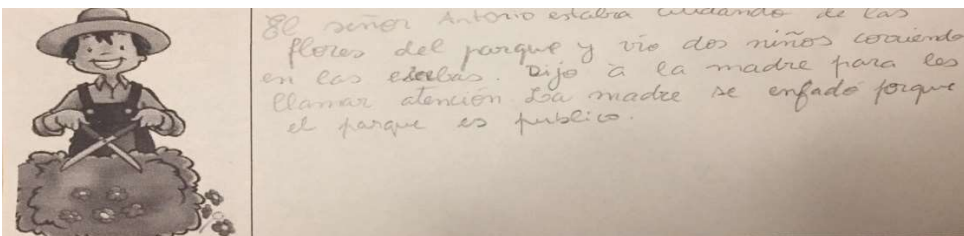
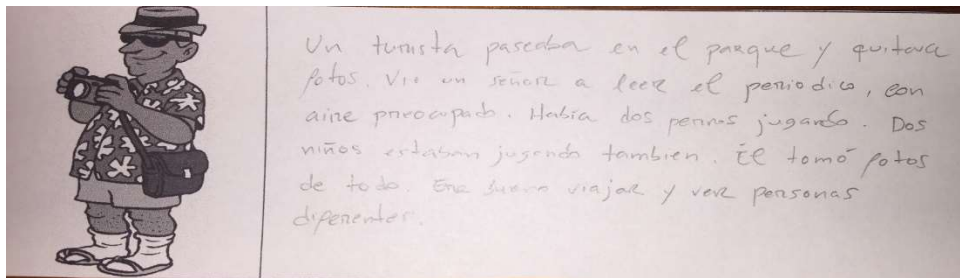
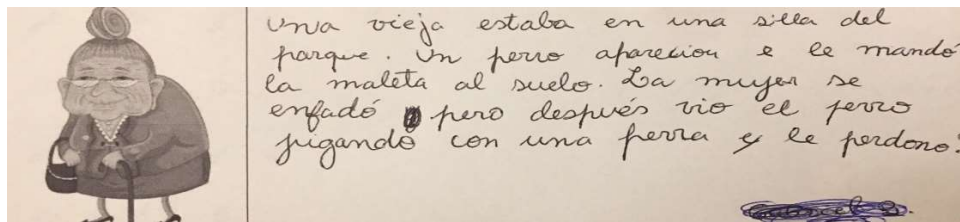
a) Para cada una de las voces, identifica tres características de los personajes:

Primera voz Mamá de Carlos	Segunda voz Papá de Mancha	Tercera Voz Carlos	Cuarta Voz Mancha
controladora abusiva preocupada	timido desesperado	timido amigable	simpático amigable

Primera voz Mamá de Carlos	Segunda voz Papá de Mancha	Tercera Voz Carlos	Cuarta Voz Mancha
controladora abusiva preocupada Amorosa	timido desesperado esperanza	timido amigable jugador	Simpática amigable social

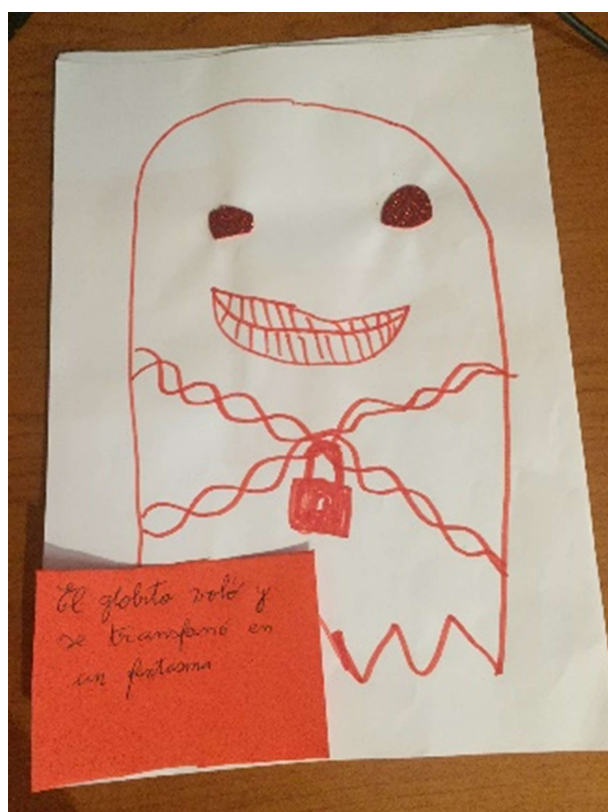
respostas dadas pelos alunos na análise de personagens e que serviu de input ao estudo dos adjetivos na aula seguinte

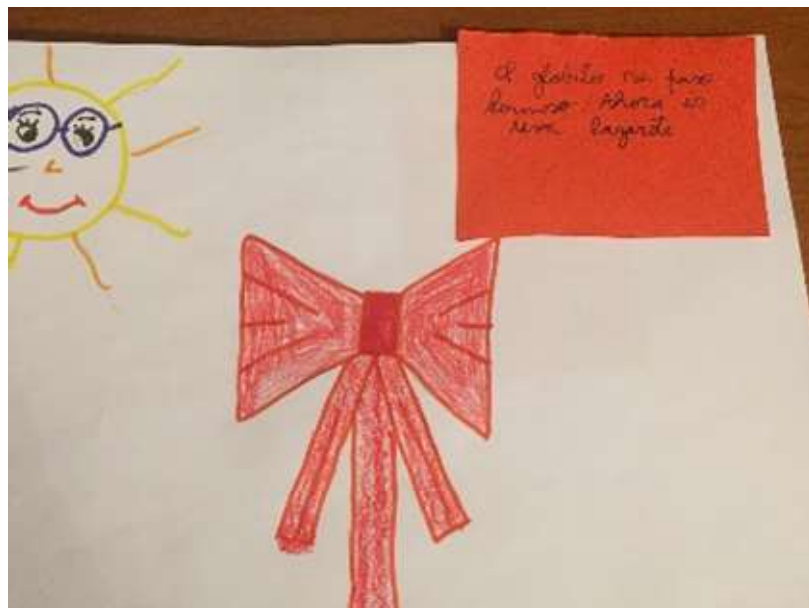
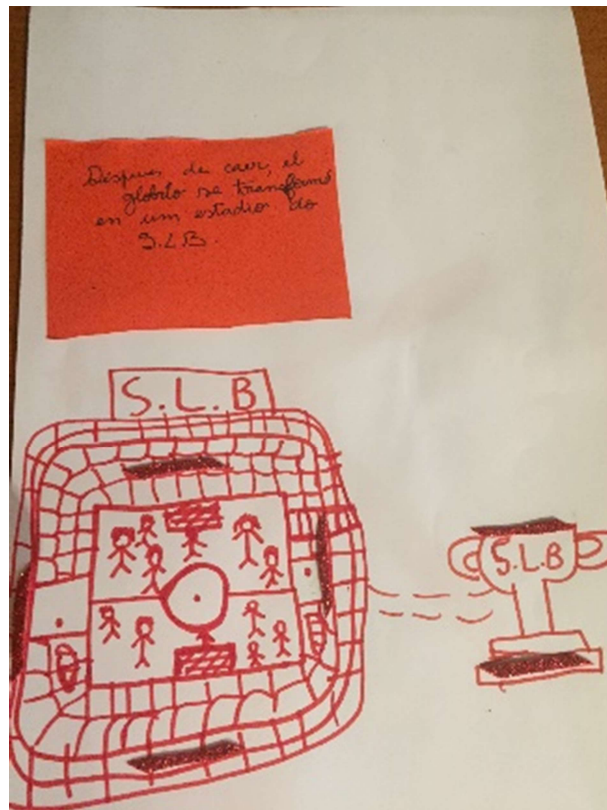
Anexo XV- Voces en el parque – imagens

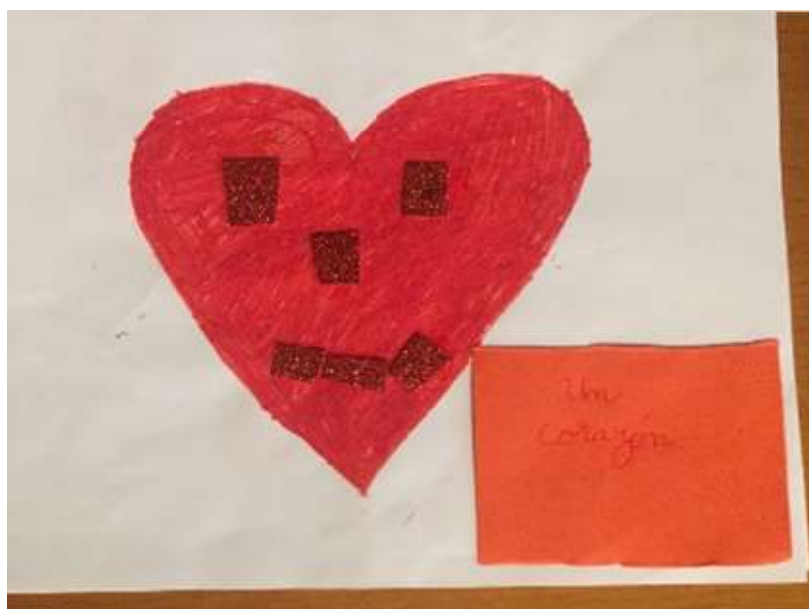


trabalhos de escrita criativa de alunos sobre a obra Voces en el parque

Anexo XVI – El globito rojo - trabajos dos alunos







Desenhos e legendas criadas pelos alunos sobre El globito rojo

Anexo XVII – Reflexões sobre a regulação e controlo da indisciplina na aula na disciplina de Espanhol 9º ano

Das duas turmas de Espanhol com que trabalhamos, o 9ºG ano foi aquela onde tivemos oportunidade de lecionar mais aulas.

Depois do período de observação, começámos a prática em janeiro de 2017. A turma tinha aulas uma vez por semana, às terças-feiras, num bloco de 90 minutos. Consideramos que este tempo é muito pouco para desenvolver uma LE, especialmente se tivermos como meta o atingimento das aprendizagens essenciais. O nível de conhecimento dos alunos varia de uns para outros, o tempo de aprendizagem difere de aluno para aluno, e um bloco semanal torna-se curto para se poder trabalhar e ajudar a desenvolver as competências de todos.

Este grupo, como pudemos verificar durante o período de observação, era um grupo agitado, com alguns alunos problemáticos, desinteressados pela atividade e, pior, com pouco respeito pelo grupo e pelos professores.

Das nossas observações identificámos os focos de perturbação mais frequentes no grupo. Quando iniciámos a prática, tentámos envolver pedagogicamente esses alunos no correto funcionamento da aula. O professor deve ter, na perspetiva de alguns autores, uma atitude de assegurar uma disciplina não autoritária, mas com autoridade, não dando margem ao aparecimento do conflito. Para isso deve adotar uma relação direta entre estímulos, reforço positivo e negativo (Kaplan 1995) sendo que, o estímulo condiciona o comportamento e o reforço positivo aumenta o comportamento desejado, enquanto o negativo diminui o comportamento desejado.

Atendendo ao desinteresse generalizado do grupo, pareceu-nos premente uma alteração drástica. Da nossa reflexão face ao período de observação. Tentámos perceber as atividades que mais gostavam de fazer e aquelas que mais rapidamente os cansavam/desmotivavam.

As medidas que tomámos foram positivas. Apesar de a alteração comportamental dos alunos não ter sido absoluta, houve uma notória melhoria na postura não só ao nível de comportamento, mas também no que concerne a cooperação e participação nas atividades. Entre as medidas que tentámos aplicar, estiveram o envolvimento direto dos alunos mais problemáticos em algumas atividades e a

preparação de aulas que implicassem atividades dinâmicas, que lhes permitissem, a dada altura, movimentar-se na sala. Da análise das grelhas de observação sabíamos que o grupo, de um modo geral, dispersava rapidamente. As tarefas com recurso ao manual não os cativavam, a menos que envolvessem música. Tentámos que as aulas planificadas tivessem sempre um jogo ou uma atividade mais lúdica. A nossa prática iniciou-se com a unidade 3 do manual *PasaPalabra 9 – Arte* e procurámos usar esse tema como meio de chegar ao grupo.

Na véspera de iniciarmos a nossa prática, abordámos, no final da aula, um dos alunos que identificámos desde o início como um dos mais desestabilizadores e, depois de explicarmos que a aula seguinte seria dada por nós, pedimos-lhe, dado o seu jeito para representar, se conseguiria pensar numa anedota ou uma situação cómica, em Espanhol, para representar à turma. Apesar de surpreendido o aluno anuiu. No início da aula diagnóstica, ficou acordado que ao ouvir a frase *-¡Hay arte en ti!* o aluno podia começar a sua representação. Quando, sem pedir licença, se levantou e começou a cambalear em direção ao quadro, gerou a diversão dos colegas que acharam ser uma interrupção desenquadrada. No entanto, o colega não foi repreendido e contou/representou uma piada, que teve o cuidado de traduzir e decorar em Espanhol.

Depois de agradecer a colaboração do aluno, foi explicado ao grupo que a *performance* do colega tinha sido programada e que todos se deviam sentir à vontade para partilhar as suas ideias e sugestões de atividades com a turma. Deixámos claro que o espaço da aula era um espaço da turma, em que o docente tem a função de apoiar na aprendizagem tendo os alunos o papel principal. Apesar de não ter havido muita adesão na participação dos alunos, alguns levaram por iniciativa própria uma sugestão de canção para ser ouvida, notícias relativas a festivais culturais em Espanha, e dois alunos quiseram fazer uma apresentação sobre o clube de futebol Real Madrid.

Consideramos que esta ação inicial foi decisiva no estabelecimento de uma relação com o grupo. No que respeita ao aluno convidado a participar, foi importante porque ao invés de ser repreendido por brincar, foi convidado a usar esse ponto a favor da aula.

O cumprimento dos trabalhos de casa aumentou ao longo da PES. O trabalho de grupo solicitado no segundo período foi feito e apresentado por todos os grupos, enquanto no primeiro período apenas um grupo tinha entregue e defendido o trabalho. De um modo geral, a turma melhorou o nível de participação, apesar permanecerem

sempre subjacentes chamadas de atenção pela ocorrência de perturbações do correto funcionamento.

ⁱ Foto tirada ao quadro dia 20/02/17

ⁱⁱ Foto tirada ao quadro dia 07/02/17

ⁱⁱⁱ Foto tirada ao quadro dia 20/02/17